

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN DERS
ÇALIŞMA BECERİLERİ İLE DERS ÇALIŞMA YAKLAŞIMLARININ
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Arzu KAN

TRABZON
Haziran, 2018

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN DERS
ÇALIŞMA BECERİLERİ İLE DERS ÇALIŞMA YAKLAŞIMLARININ
İNCELENMESİ

Arzu KAN

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Zühal DİNÇ ALTUN

TRABZON
Haziran, 2018

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 22 / 06 / 2018**

Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Zühal Dinç ALTUN

.....

Üye :Prof. Dr. Cahit AKSU

.....

Üye : Prof. Dr. Sema SEVİNÇ

.....

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Prof. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdür V.**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdđi yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadđımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandđımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptđımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Karadeniz Teknik Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandđını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Arzu KAN

22 / 06 / 2018

ÖN SÖZ

Bu araştırma, öğrencilerde öğrenmenin ne şekilde geliştirildiğinin ortaya konulması, öğrencilerin nasıl öğrendikleri ve ders çalışma becerilerinin tespit edilerek, öğretim sürecinin bireysel öğrenme özelliklerine göre planlanmasının öğrenme niteliklerinin artırılmasında ve öğrenmenin daha kalıcı hale getirilmesindeki rolünü ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın başlangıcından bitimine kadar katkı ve önerileriyle tez çalışmamı yönlendiren, büyük bir özveri ve sabırla elinden gelenin fazlasını yaparak, karşılaştığım her zorlukta zaman mevhumu olmaksızın çözüm üreten, danışman hoca statüsünü layığıyla yerine getiren çok değerli hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Zühal DİNÇ ALTUN'a teşekkür ve şükranlarımı borç bilirim.

Araştırmamın her safhasında desteğini ve sabrını benden esirgemeyen kıymetli arkadaşlarım Serpil BOĞUŞLÍ ve Tuba ERTEM ÇİL'e, sevgili eşim ve oğullarıma, canım annem, ağabeyim ve eşine, son olarak da kısa süre önce aramızdan ayrılan biricik pamuk babam Recai YILMAZ'a sonsuz teşekkürler.

Haziran, 2018

Arzu KAN

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET.....	IX
ABSTRACT.....	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	2
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	3
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
1. 4. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1. 5. Tanımlar.....	4
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	5
2. 1. Öğrenme Yaklaşımları Kavramı.....	5
2. 2. Öğrenme Yaklaşımlarının Özellikleri.....	7
2. 2. 1. Derin Öğrenme Yaklaşımı ve Özellikleri.....	7
2. 2. 2. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı ve Özellikleri.....	8
2. 2. 3. Stratejik (Başarı) Öğrenme Yaklaşımı ve Özellikleri.....	10
2. 3. Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Etmenler.....	11
2. 4. Öğrenme Yaklaşımlarının Tarihi Gelişimi.....	13
2. 5. Öğrenme Yaklaşımları ile İlgili Araştırmalar.....	14
2. 6. Öğrenme Kuramları.....	17
2. 6. 1. Davranışçı Kuram.....	17
2. 6. 2. Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	17
2. 6. 3. Bilgiyi İşleme Kuramı.....	18
2. 6. 4. Yapısalcı Kuram.....	18
2. 6. 5. Anlamlı Öğrenme ve Ausubel'in Teorisi.....	19
2. 7. Geleneksel Öğretim.....	19
2. 8. Ders Çalışma Becerileri.....	20
2. 9. Öğrenme Stratejileri.....	22

2. 10. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	24
2. 10. 1. Dikkat stratejileri.....	26
2. 10. 2. Kısa Süreli Hafızada Bekletmeyi İlerleten Stratejiler.....	26
2. 10. 3. Manalandırmayı Kuvvetlendirici Stratejiler.....	26
2. 10. 4. Hatırlamayı İlerletici Stratejiler.....	26
2. 10. 5. Motive Edici Stratejiler.....	27
2. 10. 6. Yürütücü Zihin Stratejileri	27
2. 11. Ders Çalışma Becerileri ile İlgili Araştırmalar	27
2. 12. Ders Çalışma ve Öğrenme Stratejileri.....	30
2. 13. Öğrenme Stratejileri ve Çalışma Becerileri	32
2. 13. 1. GÜdülenmeyi Etkileyen Faktörler	32
2. 13. 2. Sınıfta Not Tutma.....	33
3. YÖNTEM	34
3. 1. Araştırmanın Modeli	34
3. 2. Evren ve Örneklem.....	34
3. 3. Veri Toplama Aracı.....	35
3. 4. Verilerin İstatiksel Analizi.....	36
4. BULGULAR.....	37
4. 1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımına İlişkin Bulgular	37
4. 2. Öğrenme Yaklaşımları ve Ders Çalışma Becerileri Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	38
4. 3. Ders Çalışma Becerilerinin Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	39
4. 4. Öğrenme Yaklaşımları ile Ders Çalışma Becerileri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular.....	39
4. 5. Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşımın Motivasyon Boyutu Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular	41
4. 6. Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşımın Zaman Yönetimi Boyutu Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular	42
4. 7. Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşımın Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular	42
4. 8. Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşımın Ders Çalışma Becerileri Toplam Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular.....	43
4. 9. Öğrenme Yaklaşımlarının Alt Motivasyon Boyutu Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular	43

4. 10. Öğrenme Yaklaşımlarının Zaman Yönetimi Boyutu Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular	44
4. 11. Öğrenme Yaklaşımlarının Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular	44
4. 12. Öğrenme Yaklaşımlarının Ders Çalışma Becerileri Toplam Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular	45
4. 13. Öğrenme Yaklaşımlarının Tanımlayıcı Özelliklere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	46
4. 14. Öğrenme Yaklaşımlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	46
4. 15. Öğrenme Yaklaşımlarının Sınıfa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	47
4. 16. Öğrenme Yaklaşımlarının Genel Not Ortalamasına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	49
4. 17. Öğrenme Yaklaşımlarının Yaşanılan Yere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	50
4. 18. Öğrenme Yaklaşımlarının Kendine Ait Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	52
4. 19. Öğrenme Yaklaşımlarının Ders Çalışma Yerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	52
4. 20. Ders Çalışma Becerilerinin Tanımlayıcı Özelliklere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	54
4. 21. Ders Çalışma Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	54
4. 22. Ders Çalışma Becerilerinin Sınıfa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	55
4. 23. Ders Çalışma Becerilerinin Genel Not Ortalamasına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	56
4. 24. Ders Çalışma Becerilerinin Yaşanılan Yere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	57
4. 25. Ders Çalışma Becerilerinin Kendine Ait Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	58
4. 26. Ders Çalışma Becerilerinin Ders Çalışma Yerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	59
5. TARTIŞMA	61

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	65
6. 1. Sonuçlar.....	65
6. 2. Öneriler	76
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	76
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	77
7. KAYNAKLAR.....	79
8. EKLER	87
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	90



ÖZET

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri ile Ders Çalışma Yaklaşımlarının İncelenmesi

Öğrencilerde öğrenmenin ne şekilde gerçekleştiğinin kavranması öğrenme sürecinin nitelikli olmasında etki eden önemli faktörlerden bir tanesidir. Öğrencilerin nasıl öğrendikleri ve ders çalışma becerilerinin tespit edilmesi; öğretim sürecinin bireysel öğrenme özelliklerine göre planlanarak gerçekleştirilmesinde, öğrenmenin niteliğinin artırılmasında ve böylece öğrenmenin daha kalıcı hale getirilmesinde önemli rol oynar. Bu bağlamda bu araştırma, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin ders çalışma becerileri ile ders çalışma yaklaşımlarının incelenerek mevcut durumun ortaya konulması, öğrencilerin ders çalışma becerileri ile ders çalışma yaklaşımlarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilerek öğrenme yaklaşımları ve ders çalışma becerileri arasındaki neden sonuç ilişkisinin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır.

Araştırma tanımlayıcı olarak tarama modelinde tasarlanmıştır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada verileri toplama aracı olarak ve ders çalışma becerileri ölçeği olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini Karadeniz Teknik Üniversitesi Güzel Sanatlar bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise 2015-2016 Eğitim-öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde öğrenim gören ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan Müzik Öğretmenliğinden 155 ve Resim İş öğretmenliğinden 127 öğrencisi olmak üzere toplam 282 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemler olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarında; Derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ile motivasyon boyutu puanlamaları arasında, derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ile zaman yönetimi boyutu puanlamaları arasında, Derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ile sınava hazırlanma sınav kaygısı boyutu puanlamaları arasında, Derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ile ders çalışma becerileri toplam arasında, Öğrenme Yaklaşımlarının Alt Motivasyon Boyutlarından olan derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji ile motivasyon boyutları arasında, Derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon,

yüzeysel strateji ile motivasyon boyutu arasında, Derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji ile sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutları arasında, Derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji ile ders çalışma becerileri toplamı arasında, yüzeysel motivasyon puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre grup ortalamaları arasında, yüzeysel yaklaşım puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre grup ortalamaları arasında, derin strateji puanları ortalamalarının genel not ortalaması değişkenine göre grup ortalamaları arasında, yüzeysel strateji puanları ortalamalarının yaşanılan yer değişkenine göre grup ortalamaları arasında, anlamlı ilişki bulunduğu, Araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon boyutu puanları ortalamalarının genel not ortalaması değişkenine göre grup ortalamaları arasında, ders çalışma becerileri toplam puanları ortalamalarının genel not ortalaması değişkenine göre grup ortalamaları arasında, motivasyon boyutu puanları ortalamalarının ders çalışma yeri değişkenine göre göre grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki, Müzik Eğitimi, Ders Çalışma Becerileri, Ders Çalışma Yaklaşımları.

ABSTRACT

Investigation of Study Skills and Study Approaches of the Students at the Department of Fine Arts Education

Understanding how learning occurs in students is one of the important factors that are effective in the quality of the learning process. Determination of how pupils are taught and their study skills plays an important role in increasing the quality of the learning and thus making the learning more permanent as long as teaching process is planned according to the individual learning characteristics. Within this context, this research is done to introduce the current situation by examining the study skills and the study approaches of the students at Karadeniz Technical University Fatih Education Faculty Fine Arts Education Department and to determine whether the students' study skills and study approach differ according to the demographic characteristics and to determine the cause and effect relation between learning approaches and study skills.

The research was designed as a descriptive scan model. In the study using the quantitative research method, two different scales were used as the data collection tool and the study skills scales.

The population of the research is consisted of the students who study at the Fine Arts Department of the Technical University of the Black Sea. The sample group consisted of a total of 282 students in the Faculty of Fine Arts Education of Fatih Education in Karadeniz Technical University in 2015-2016 academic year and 155 volunteers from Music Teaching and 127 from Art Teaching who volunteered to participate in the study.

The data obtained in the study was analysed using the SPSS 22.0 statistical program. Number, percentage, average and standard deviation were used as descriptive statistical methods in the evaluation of the data.

In the results of the research; it is found that there is a statistically significant relationship between the deep approach, superficial approach and motivation dimension scores, between the deep approach, the superficial approach and the time management dimension scores, between the deep approach, superficial approach and test preparation, test anxiety dimension scores, between the deep approach, the superficial approach and the sum of the study skills, between superficial strategy and motivational dimensions of Motivation of the Lower Motivational Dimensions of Learning Approaches, between deep motivation, deep strategy, superficial motivation, superficial strategy and motivation

dimension, between deep motivation, deep strategy, superficial motivation, superficial strategy and exam preparation test anxiety dimensions, between deep motivation, deep strategy, superficial motivation, sum of superficial strategy and study skills, between the groups average according to the class variable of the average of superficial motivation scores, between the average of the group according to the class variable of the average of the superficial approach scores, between the group average according to the general grade average of the scores of the deep strategy scores, between the group averages according to the location variable of the averages of the superficial strategy scores, between the group average according to general grade average variable of the motivational dimension scores of the students who participated in the research, between the group average according to the general grade average of the average scores of the study skills, between group average according to study place variable, average motivation dimension scores.

Keywords: Music, Music Education, Study Skills, Study Approaches.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı	37
2.	Öğrenme Yaklaşımlarının Puan Ortalaması	38
3.	Ders Çalışma Becerilerinin Puan Ortalaması	39
4.	Öğrenme Yaklaşımları ile Ders Çalışma Becerileri Arasında Korelasyon Analizi.....	39
5.	Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşımın Motivasyon Boyutu Üzerine Etkisi.....	41
6.	Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşımın Zaman Yönetimi Boyutu Üzerine Etkisi.....	42
7.	Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşımın Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu Üzerine Etkisi	42
8.	Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşımın Ders Çalışma Becerileri Toplam Üzerine Etkisi.....	43
9.	Öğrenme Yaklaşımlarının Alt Motivasyon Boyutu Üzerine Etkisi	43
10.	Öğrenme Yaklaşımlarının Zaman Yönetimi Boyutu Üzerine Etkisi	44
11.	Öğrenme Yaklaşımlarının Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu Üzerine Etkisi.....	44
12.	Öğrenme Yaklaşımlarının Ders Çalışma Becerileri Toplam Üzerine Etkisi.....	45
13.	Öğrenme Yaklaşımlarının Bölüme Göre Karşılaştırılması.....	46
14.	Öğrenme Yaklaşımlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	46
15.	Öğrenme Yaklaşımlarının Sınıfa Göre Karşılaştırılması	47
16.	Öğrenme Yaklaşımlarının Genel Not Ortalamasına Göre Karşılaştırılması	49
17.	Öğrenme Yaklaşımlarının Yaşanılan Yere Göre Karşılaştırılması	50
18.	Öğrenme Yaklaşımlarının Kendine Ait Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması	52

19.	Öğrenme Yaklaşımlarının Ders Çalışma Yerine Göre Karşılaştırılması	52
20.	Ders Çalışma Becerilerinin Bölüme Göre Karşılaştırılması	54
21.	Ders Çalışma Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	54
22.	Ders Çalışma Becerilerinin Sınıfa Göre Karşılaştırılması.....	55
23.	Ders Çalışma Becerilerinin Genel Not Ortalamasına Göre Karşılaştırılması	56
24.	Ders Çalışma Becerilerinin Yaşanılan Yere Göre Karşılaştırılması	57
25.	Ders Çalışma Becerilerinin Kendine Ait Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması	58
26.	Ders Çalışma Becerilerinin Ders Çalışma Yerine Göre Karşılaştırılması	59

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Araştırma modeli.....	34
2.	Örneklem büyüklüğünün belirlenmesine yönelik formül.....	35



1. GİRİŞ

Öğrenci öğrenmelerinin niteliğini geliştirebilmek, öncelikle bu öğrenmelerin ne şekilde gerçekleştiğini kavramaya bağlıdır. Bu nedenle öğrenci öğrenmeleri, yalnızca bilişsel veya davranışsal yaklaşımlar bağlamında ele alınmamalı, Moton ve Booth'a (1997) göre "öğrencilerin öğrenme ortamları, gerçekleştirdikleri deneyimler ile bir bütün olarak ele alınmalıdır" (s. 13). Öğrenme, süreç içinde bireyin yaşantıları yoluyla kazandığı, yanlış olanı değiştirdiği veya varolan önceden öğrenilmiş geliştirdiği şeklinde tanımlanabilirken, öğrenme yaklaşımında; öğrencinin bu öğrenme yaşantısı içinde öğrenme eylemine yönelik yaptığı her türlü çaba, eylem, niyet olarak tanımlanabilir. Bu nedenle Senemoğlu'nun da vurguladığı gibi "öğrencilere nasıl öğretilceğini öğretme, eğitimin en temel işlevlerindedir" (2009, s. 557).

Çağımızda öğrenme ortamları, gelenekselden uzaklaşarak yapılandırmacı bir anlayışa doğru kaymaktadır. Yapılandırıcı öğrenme ortamı, öğrenme sorumluluğu artan öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme yönünde bilinçli bir gayret içinde olmaları ve beceri haline getirmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde birbirlerinden farklı davranışlar sergileyebildikleri bilinmektedir. Kimi öğrenciler konuyu her boyutu ile kavramaya çalışırken (derin yaklaşım), kimileri ise anlamak yerine ezber yöntemine yönelmektedir (yüzeysel yaklaşım). Öğrencilerin bir ders çalışma yaklaşımına yönelmesini sağlamak hem öğrencilerin derslere bilinçli biçimde çalışmalarını ve dersi kavramalarını, hem de sınav başarılarını artırmalarını sağlamaktır. Öğrenciler, derste başarılı olabilmek adına ne şekilde ve ne zaman çalışacakları yönündeki yaklaşımları çoğunlukla kendileri öğrenmektedirler. Bu esnada da başarısız olabilmekte ve çok zaman kaybetmektedirler. Sıklıkla yüzeysel yaklaşımı tercih eden öğrenciler, yalnızca sınav zamanları ders çalışmaktadırlar. Öğretmen adaylarında ders çalışma yaklaşımlarının tipi ve seviyesi konusunda çalışma yapmak, ileride bu konuda etkili stratejilerin belirlenmesini sağlayacaktır. Öte yandan hayat boyu öğrenmenin önem kazandığı, bilginin hızla arttığı, bilgiye ulaşmanın daha kolay ve ucuz hale geldiği günümüzde, kişilerin ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşma, analiz etme, değerlendirme, kavrama ve kullanmada derin yaklaşıma sahip olmalarına ek olarak bilgi okuryazarlık yeterliklerine sahip olmaları da son derece önemli ve gereklidir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, üç öğrenme yaklaşımına ulaşılmaktadır. Bu yaklaşımlar yüzeysel, derinlemesine ve stratejik (başarı) yaklaşımları olarak sıralanmaktadır. Yüzeysel yaklaşımda bilgi tekrarlanarak ezber yapılmaktadır (Entwistle ve Ramsden, 1983). Bu yaklaşım, öğrenme sürecinde en problemsiz bir şekilde işi

tamamlama amacına dayanmaktadır. Dışsal beklentilerin karşılanması sayesinde zorda kalmayı engelleme ve negatif sonuçlardan kaçınma söz konusudur. Yüzeysel yaklaşımı tercih eden öğrenciler, düşük bilişsel seviyede etkinlikleri kullanmaya eğilimlidirler (Biggs, 1999). Ramsden'e (2003) göre yüzeysel yaklaşımı tercih eden öğrenciler sadece görev gereksinimlerini karşılamayı hedeflemekte, değerlendirmek yerine ezbere yönelmekte, ilkeler ve örnekleri başarıyla ayırt edememekte ve öğrenme görevini dışsal bir zorunluluk olarak görmektedirler.

Derinlemesine yaklaşımda öğrenci, karşısındaki bilginin gerçekliğini sorgulamakta, ön bilgi ve tecrübeler ile yeni bilgiyi bütünleştirmektedir (Weinstein ve Mayer, 1986). Ramsden'e (2003) göre bu yaklaşımı tercih eden öğrenciler anlamayı amaçlamakta, öğrenmenin yapısı ile ilgilenmekte, kurumsal fikirler ve gündelik tecrübeler arasında bağlantılar kurmakta ve ellerindeki içeriği yapılandırmaktadırlar.

Zaman içerisinde okullarda öğrenciye yalnızca bilgi verme anlayışından uzaklaşmış ve modern eğitim, kişinin bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal becerilerinin kendisi ve içinde bulunduğu toplum adına en uygun biçimde geliştirilmesi üzerine odaklanmıştır. Bu gelişmelerle beraber kişinin artık her alanda kendini geliştirerek üretken, mutlu ve uyumlu bir varlık haline gelmesi amaçlanmıştır (Yeşilyaprak, 2000). Böylelikle ders çalışma kavramı ön plana çıkmıştır (Christenson ve Anderson, 2002). Literatürde ders çalışma yeteneklerinin çeşitli tanımları yer almakla beraber, çalışma becerilerinin genellikle öğrenme amacıyla belirli tekniklerin kullanımı şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Uluğ, 2000; Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2000). "Ders çalışma becerileri planlı çalışma, çalışma alanının düzenlenmesi, etkili okuma, dersi dinleme ve takip, not tutma, etkili yazılı anlatım, derse aktif katılım, ödev yapma, sınavlara hazırlanma ve sınavlara girme başlıkları altında ele alınmaktadır" (Yeşilyaprak, 2000; Yıldırım vd., 2000'den akt., Tuygar, 2014, s.71). Bu beceriler tek başına önem taşımakla birlikte, becerilerle alakalı stratejiler birbirlerini destekler nitelikte olup, birbirine bağımlı ve yüksek başarıya ulaşmak adına tümünün uyumlu bir biçimde ve bir arada kullanılması gerekmektedir (Uluğ, 2000; Yıldırım vd., 2000).

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin ders çalışma becerileri ile ders çalışma yaklaşımlarının incelenerek mevcut durumun ortaya konulması, öğrencilerin ders çalışma becerileri ile ders çalışma yaklaşımlarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit ederek, öğrenme yaklaşımları ve ders çalışma becerileri arasındaki neden sonuç ilişkisinin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır.

Bu amaca ulaşabilmek için geçerliliği denenen ve sınanan önermelerden oluşan hipotezler şu şekilde belirlenmiştir:

Hipotez 1. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile ders çalışma becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez 2. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının ders çalışma becerileri üzerine yordayıcı etkisi vardır.

Hipotez 3. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları demografik tanımlayıcı özelliklere göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Hipotez 4. Öğrencilerin ders çalışma becerileri demografik tanımlayıcı özelliklere göre anlamlı farklılık göstermektedir.

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Öğrencilerin nasıl öğrendikleri ve ders çalışma becerilerinin tespit edilmesi; öğretim sürecinin bireysel öğrenme özelliklerine göre planlanarak gerçekleştirilmesinde, öğrenmenin niteliğinin artırılmasında ve böylece öğrenmenin daha kalıcı hale getirilmesinde önemli rol oynar. Bu bağlamda bu çalışma öğrencilere ilişkin öğrenme yaklaşımlarının ortaya konulması ve ders çalışma becerilerin belirlenmesi yoluyla, ilgili bölümlerde öğrenim gören öğrenciler hakkında bilgi sahibi olunması ve öğrenme niteliklerinin artırılması açısından önem taşımaktadır.

Ayrıca bu çalışma öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, farklılıkların ortaya konması açısından literatüre katkı sağlamaktadır.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2015-2016 Eğitim-öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde öğrenim gören ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan Müzik Öğretmenliğinden 155 ve Resim İş Öğretmenliğinden 127 öğrencisi olmak üzere 282 öğrenci,
2. Çalışma bulgularına ait verilerde nicel yöntemlerle,
3. Verilerin elde edilmesinde Biggs'in (1984) "Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği" ile Bay, Gençdoğan ve Tuğluk (2005) tarafından hazırlanan "Ders Çalışma Becerilerini Belirlemeye Yönelik Ölçek" ile,

4. Araştırmacının araştırmaya ayırabildiği maddi kaynaklar, ulaşabildiği tüm dokümanlar, araştırma için Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün belirlediği çalışma süresi ile sınırlandırılmıştır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma kapsamında çalışmaya katılmaya gönüllü olan 282 öğrenci, çalışma verilerini toplama amacıyla kendilerine uygulanan ölçeklerdeki soruları dikkatle okuyarak içtenlik ve ciddiyetle gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevaplamışlardır.

1. 5. Tanımlar

Yaklaşım: “Bir sorunu ele alış, ona bakış biçimi” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011, s. 729).

Öğrenme: “Bireyin kendi tepkileri, etkinlikleri ve yaşantıları yoluyla çevresine uyum tarzını değiştiren davranışlar geliştirmesi veya davranışlarının farklılaşması” (Yücel 2014).

Güdülenme: “Bir hedefe doğru davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren güç” (Dilekmen ve Ada, 2005, s.113).

Strateji: “Önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol” (TDK, 2011, s. 620).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Öğrenme Yaklaşımları Kavramı

Sanayi devriminden günümüze, toplumsal yapıda meydana gelen değişim ve teknolojik gelişmeler, hayat boyu öğrenme kavramını beraberinde getirmiştir. Bu durum, eğitim-bilim alanındaki çalışmaların öğrenme odaklı hale gelmesini sağlamıştır. “İnsan nasıl öğrenir?” sorusu, birçok araştırmanın ana konusu haline gelmiştir. Son yıllarda artış göstererek devam eden öğrenme konulu çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin neredeyse pek çoğunun farklı şekillerde öğrendiği, ve bu öğrenmeleri sağlamak için ise öğretmenlerin farklı öğretim stratejileri kullandıkları görülmektedir.

Biggs’e (1999) göre kimi öğrencilerin konuyu kavramak adına büyük çaba gösterdiklerini, kimilerinin ise yalnızca dersi geçmeye yetecek çabayı gösterdiklerini ve öğretmenlerin bu durumun farkında olduğunu dile getirmiştir. Öğrencilerin öğrenme konusunda sergiledikleri birbirinden farklı bu tutumlar ve seçtikleri farklı yöntemler, her öğrencinin kendisine verilen öğrenme görevini farklı bir yaklaşım uygulayarak yerine getirdiği fikrini ortaya koymaktadır. Bu düşünce, öğrencilerde öğrenme yaklaşımları konusunda yapılan çalışmaları beraberinde getirmiştir (Biggs, 1999).

Öğrenme yaklaşımları kavramı, öğrenme süreci değişkenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple öğrenme yaklaşımları kapsamında öğrenme sürecinin son derece önemli olduğunu söylemek mümkündür. Shuell (1986) bu durumu şu şekilde özetlemektedir: “Öğrencilerden bekleneni alabilmek adına öğretmenlerin ana görevi, öğrencileri öğrenme aktivitelerinde aktif tutmaktır. Öğrencilerin ne yaptığı, öğretmenlerin ne yaptığından çok daha önemlidir” (Shuell, 1986’dan akt., Biggs, 2001, s. 430). Öğrencinin ne yaptığı, öğrenme yaklaşımları kavramının odak noktasıdır (Biggs, Kember ve Leung, 2001).

Öğrenciler arası kişisel farklılıklarla alakalı bir değişken olarak görülen öğrenme yaklaşımları kavramı için yapılan tanımların temel olarak iki ana noktada yoğunlaştığı görülmektedir. Birincisi öğrenme yaklaşımlarının geçmişte öğrenilmiş kazanımlara göre uyarlanmış olması (Marton ve Saljo, 1997). İkincisi de öğrenme yaklaşımlarının ölçülen ve öğrencilerin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiklerini ifade eden bir kavram olduğudur (Biggs, 1987). İki tanım da öğrenme yaklaşımlarının iki temel bileşeni vurgulanmaktadır. Bu bileşenlerden ilki “öğrenme stratejileri” ikincisi de “motivasyon” dur. Tang (1994) de öğrenme yaklaşımlarının verilen görevi uygulamada bir dizi teknikleri ve öğrenme motivasyonunu kapsayan bir kavram olduğunu dile getirmiştir. Prosser ve Trigwell’a

(1999) göre de öğrenme yaklaşımları kavramı öğrencilerin öğrenme tekniklerini, ve aynı zamanda bu teknikleri kullanma amaçlarını kapsayan bir kavram olarak kullanılmaktadır.

Öğrenme yaklaşımlarının ana bileşenlerinden biri olan öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenmeyi geliştirmek adına kullandıkları teknikler şeklinde tanımlanmaktadır ve kişilerin gerek resmi gerek gayri resmi eğitim süreçlerinde, öğrenmenin etkililiği açısından önem taşımaktadır. Öğrencilerin birçok öğrenme stratejisini bilmeleri ve karşılaştıkları problem durumuna göre uygun stratejileri uygulamaları, okul içinde ve okul dışında başarılı olabilmelerinin yolu olarak görülmektedir (Gagne ve Driscoll, 1988). Eğitimin hedeflerinden biri de, öğrencileri başarılı insanlar olarak topluma kazandırmaktır. Bu nedenle öğrenme stratejileri, öğrenme sürecinin önemli bir değişkenidir. Öğrenciler çalışma süreçlerini çok iyi bir şekilde planlamalı, kendilerinin öğrenmelerini kolaylaştıracak stratejiler geliştirmelidirler. Bir diğer deyişle öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stratejileri, kullandıkları öğrenme yaklaşımını belirlemektedir (Çolak, 2006).

Öğrenme yaklaşımlarının diğer ana ögesi motivasyondur. Öğrenciler, öğrenme adına bir görev aldıklarında seçecekleri öğrenme yaklaşımı, motive olma biçimleri ile alakalı olmaktadır. Öğrenmede hedefin yüksek not alma gibi dışsal bir amaç oluşu veya konuyu kavramak ve iyi öğrenebilmek gibi içsel bir amaç olması, kişinin kullanacağı öğrenme yaklaşımını belirleme konusunda büyük bir etken olmaktadır. Kişi, ya yüksek not alabilmek adına sorulma ihtimali yüksek soruları ezberlemeyi tercih edecek ya da konuyu kendisine ait bir bilgi birikimine dönüştürebilmek için araştırma ve sorgulamayı seçecektir. Bu durum, öğrencilerin tercih edecekleri öğrenme yaklaşımlarını belirlemede önemli rol oynamaktadır.

Öğrenme yaklaşımlarının konu edildiği niteliksel ve niceliksel çalışmalar neticesinde, iki temel yaklaşım belirlenmiştir (Tang, 1994). İlki derin öğrenme ve ikincisi yüzeysel öğrenme. Daha sonra ise, bu iki zıt kutubu da kapsayan üçüncü bir yaklaşım olan stratejik öğrenme.

Johnston'a (1997) göre "Derin yaklaşım" içsel bir motivasyona sahip olan öğrencilerin öğrendiği konunun içine girerek ilişkiler kurması, öğrenme vazifesi üzerine yapıları oluşturmaya çalışması gibi eylemlerini kapsarken, yüzeysel yaklaşımda odak yüksek not almak veya başarısızlık korkusu olmakta, öğrenci bir an önce öğrenme görevini tamamlamaya çalışmaktadır.

Yüzeysel yaklaşımda ise öğrenciler verilen materyaldeki bilgiye odaklanırken, derin yaklaşımda öğrenciler verilen materyaldeki bilginin ifade ettiği anlama odaklanmaktadır (Tempone, 2001).

Öğrenme yaklaşımlarının ana özellikleri incelendiğinde, iyi bir öğretimdeki temel amacın, öğrencileri derin yaklaşıma yönlendirmek ve yüzeysel yaklaşımın önüne geçmeye

çalışmak olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde tercih ettikleri yaklaşımlar, sınıf öğretmenin kalitesini de ortaya koymaktadır. Zira öğrenmeye dair bir yaklaşım, öğrenci, öğretim bağlamı ve görev-ödev etkileşiminin bir neticesidir (Bigg, Kember ve Leung, 2001) .

Öğrenme yaklaşımları, öğrenme süreci tamamlandığına ulaşılması beklenen çıktılarla da yakından ilgilidir. Genel olarak, yüzeysel yaklaşımı tercih eden öğrencilerin niteliksel açıdan daha düşük öğrenme çıktılarına, derin yaklaşımı tercih eden öğrencilerin ise niteliksel açıdan daha yüksek öğrenme çıktılarına sahip oldukları bilinmektedir.

Öğrencilerin, öğrenme vazifesine karşı uyguladıkları yaklaşımın, bir yandan öğrenmeye karşı bakış açılarını ve öğrenme vazifesini ne şekilde ele alacaklarını belirlerken, bir yandan da süreç sonunda ulaşılması beklenen çıktılarının niteliğini de etkilediklerini söylemek mümkündür. Bu bağlamda, öğrenme sürecinin yeniden tanımlanması ve öğrenme yaklaşımlarının zaman içerisindeki gelişiminin ortaya konması, kavramın daha iyi anlaşılması adına önemli bir adım olacaktır.

2. 2. Öğrenme Yaklaşımlarının Özellikleri

Alan yazında öğrenme yaklaşımları, derin öğrenme, yüzeysel öğrenme ve stratejik öğrenme yaklaşımları olarak üç ana başlı altında incelenmektedir. Günümüze dek birçok araştırmacının yaptığı farklı çalışmalarda, bu üç öğrenme yaklaşımında benzer noktaların altının çizildiği görülmektedir. Üçüncü başlık olan stratejik öğrenme yaklaşımı, derin ve stratejik öğrenme yaklaşımlarının bir karışımı şeklinde ele alınmaktadır. Aşağıda üç öğrenme yaklaşımı da detaylıca incelenmektedir.

2. 2. 1. Derin Öğrenme Yaklaşımı ve Özellikleri

Derin öğrenme kuramının temelleri, öğrenme isteği taşıma, bilgiyle güçlü ve eleştirel bir etkileşim kurma, eski bilgilerle yeniler arasında bağlantı kurabilme, kavramları gündelik tecrübelerle ilişkilendirme, olaylarla sonuçlar arasında ilişki kurabilme ve içeriğin mantığını incelemeye dayanmaktadır (Selçuk, Çalışkan ve Erol 2007). Bu yaklaşım, öğrencinin konuyu anlamasını ve temel prensipleri fark etmesini sağlar. Bu sayede öğrenci, öğrendikleri ve günlük tecrübeler arasında bir ilişki kurabilmektedir.

Genel tanımıyla derin yaklaşım, uzun süreli, anlamlı ve günlük tecrübelerle bağlantılı bir öğrenim şeklinde ifade edilmektedir. Bu yaklaşım sayesinde öğrenciler sahip oldukları bilgiler ile yeni konuları daha iyi kavramakta, konuları sorgulamak suretiyle farklı durumlara uygulayabilmektedirler (Marton ve Saljo, 1997). Derin yaklaşımla öğrenmede, öğrenciler konu ve düşünceleri anlamayı ve anlam aramayı amaçlamaktadır. Bu amaç ise

temek istekler ve keyif alma arzuları ile sağlanmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenciler kendilerini belirli tekniklerle motive ederler. Örnek olarak bir işi kendi tecrübelerine uygun hale getirerek ve örneklerle bakarak, prensipleri tekrar ederek pekiştirmiş olurlar (Prosser ve Trigwell, 1999).

Derin yaklaşımda öğrenmeyi hedefleyen öğrenciler:

1. Edindikleri fikirleri daha önceki bilgi ve tecrübeler ile ilişkilendirirler,
2. Öğrendikleri ve benimsedikleri bilgilerden kural ve ilkeler çıkarırlar,
3. Eleştirel bir yaklaşımla ortaya koydukları ürünü inceler ve daha bilgili olanlar ile konu üzerine tartışırlar,
4. Öğrenme kapsamının gerektirdiği faaliyetlere aktif biçimde dahil olurlar (Beydoğan, 2007).

Derin öğrenme yaklaşımı üzerine yapılan araştırmalarda içselleştirme, ilişkilendirme, araştırma, anlayış geliştirme gibi bağlantılı üst düzey düşünme yetilerini içeren süreçlere odaklanılmıştır. Derin yaklaşım, akademik konularda becerileri geliştirmeyi hedefleyen bir yapıdadır. Bu sebeple derin yaklaşımın, eski ve yeni bilgiler arasında bağlantılar kurmayı, çok okumayı ve anlam oluşturma odaklı teknikleri kapsadığı belirtilmiştir (Ng ve Ng, 1997). Öğrenme yaklaşımları üzerine önemli çalışmaları bulunan Ramsden; derin öğrenme yaklaşımında vurgunun anlama üzerine olduğunu, eski ve yeni bilgilerin, kurumsal ve gündelik tecrübelerin ilişkilendirildiğini ve tutarlı bir çerçevede yapı ve içeriğin organize edildiğini belirtmiş, bu yaklaşımda içsel motivasyonun önemini altını çizmiştir (Ramsden, 1992'den akt., Johnston, 1997, s. 3). Derin öğrenme tekniğini kullanan öğrenciler, konuyu anlamaya ve içselleştirmeye çalışırlar. Bu sebeple, konu anlatımında geçen kelimeleri ezberlemek mühim değildir. Zira asıl amaç, konunun ifade ettiklerini kavramaktır. Uzun sürede bu strateji ile edinilen bilgiler, yüzeysel öğrenmeye oranla daha kalıcıdır (Howe, 1992). Derin öğrenme tekniğini kullanan öğrenciler, nitelik açısından daha iyi bir öğrenme gerçekleştirirler.

Altı çizilmesi gereken bir diğer nokta ise, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının devamlılık göstermediğidir. Öğrenciler içinde buldukları ortama ve öğretilen konuya göre farklı öğrenme yaklaşımlarına yönelebilmektedir. Bu çerçeveden baktığımızda, derin öğrenme yaklaşımı oluşturmaya uygun eğitim öğretim ortamlarının hazırlanması ve uygun modellerin kullanılması ile, tüm öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımına yönlendirilebileceğini söylemek mümkündür (Çolak, 2006).

2. 2. 2. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı ve Özellikleri

Yüzeysel öğrenme yaklaşımında öğrenci konuyu dış unsurlar tarafından sunulan bilgiler şeklinde algılamakta ve bu yöndeki görevlerini tamamlamak adına yetecek

minimum enerjiyi göstererek mecburiyet sebepli bir baştan savma yöntemine gitmektedir. Bu öğrenciler konunun ilgisiz bölümlerine odaklanmak, ezber yapmak gibi teknikler geliştirerek öğrenmeye çaba gösterirler (Prosser ve Trigwell, 1999).

Yüzeysel yaklaşım öğrencilerin minimum enerji sarf ederek konuları öğrenmeyi ve gereksinimlerini gidermeyi hedefleyen duygular sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu öğrencilerden etkinliklerde yüksek performans talep edildiğinde düşük performans gözlenmektedir. Zira bu yaklaşımda öğrenci, konuları öğrenmek yerine ezber yoluna gitmekte, konuların sebeplerini anlamak yerine belli noktalarını vurgulamakta, birincil olmasına rağmen ikincil alıntılar yapmaktadır (Biggs, 1999).

Chan'a (2003) göre bu yaklaşımda öğrenme becerisinin sabit olduğu, bilginin otorite tarafından sunulduğu ve değişmez olduğu inancı yansıtılmaktadır. Biggs'e (1999) göre de;

“Yüzeysel öğrenme yaklaşımı, öğrenme görevinin gerekliliklerini yerine getirirken en az sorun çıkaracak yolla işi tamamlama niyetine dayanır. Dışsal beklentilerin karşılanması yoluyla zor durumda kalmayı önleme, olumsuz sonuçlardan kaçınma yollarının aranması söz konusudur. Bu yaklaşımı tercih eden öğrenciler, öğrenme etkinliği üst düzey bilişsel süreçleri işe koşmayı gerektirdiği halde, düşük bilişsel düzeyli etkinlikleri kullanma eğilimi göstermektedirler” (Biggs, 1999'dan akt., Bıyıklı, 2016, s. 103).

Ramsden (2000) bu yaklaşımda öğrencinin tek hedefinin görevleri uygulamak olduğunu, ezberciliğin kullanıldığını, ilkeleri örneklerden ayırmada başarısız olduğunu ve öğrenmenin çevresel bir baskı olarak görüldüğünü belirtmektedir. Yüzeysel yaklaşımda dışarıdan verilen görevi tamamlama arzusu, sınavlar için gerekli bilgileri ezberleme, öğrenmeyi dışarıdan gelen bir yük şeklinde algılama, ayrı unsurlar arasındaki bütünlüğü görememe, amaç veya teknikler üzerine derinlemesine düşünememe söz konusudur (Selçuk vd., 2007). Bu yaklaşımda öğrenciler ezbere eğilimlidir ve öğrendikleri konu ve bireysel tecrübeleri arasında bağ kuramazlar.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımında, terminolojileri hatırlamak mümkün olabilmektedir ancak tasarımlar işlevsel olarak kullanılamamaktadır. Bu yaklaşımda öğrenci, bilgiyi tekrar etmekte ancak bilgiyi farklı düşünce ve durumlar ile ilişkilendirememektedir (Marton ve Saljo, 1997).

Yüzeysel yaklaşımda öğrenmeyi amaçlayan öğrenciler;

1. Hedefe ulaşmaya yetecek kadar çalışırlar,
2. Belirli bir amaç uğruna bilinçli bir çaba sergilemekten kaçınırlar,
3. Öğrenilen bilgiyi gereksiz parçalarla ilişkilendirmeye yönelirler,
4. Öğrendikleri arasından rutin bilgi ve işlemleri anımsarlar,
5. Yeni fikirleri algılama ve yorumlamada zorlanırlar,
6. Pratikte ve ödevlerde sıkça endişe ve sıkıntıya girme davranışları gösterirler (Beydoğan, 2007).

Yüzeysel öğrenme, öğrenme materyalindeki kelimeler ve problem çözmede gerekli formüller gibi belirleyicilere odaklanılan, gerçek ve bağlamların yansız biçimde ilişkilendirildiği, görevin dışarıdan gelen bir yük olarak algılandığı, bilginin sadece değerlendirme için anımsandığı ve dışsal motivasyonun önemli olduğu bir öğrenme yaklaşımıdır (Ramsden, 1992'den akt., Johnston, 1997, s. 4). İşbu yaklaşımda bilginin öğrenilmesi değil anımsanması ve verilen görevin azami çabayla gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır (Çolak, 2006). Yaklaşımla ilgili özellikler incelendiğinde, bu yaklaşımı kullanan bir öğrencinin öğrenmeyi ezberleme olarak algılayan, eleştirel bir bakış açısı geliştiremeyen, konuları yeterince anlamlandıramayan bir profilde olduğu görülmektedir. Bu çerçeveden baktığımızda, gelecekte nitelikli ve donanımlı bireyler yetiştirebilmek için öğrenim-öğretim süreçlerinde yüzeysel yaklaşımdan uzak durulmasının önemi ortaya çıkmaktadır (Çolak, 2006).

2. 2. 3. Stratejik (Başarı) Öğrenme Yaklaşımı ve Özellikleri

Stratejik yaklaşımla öğrenmede amaç, konuyu anlamlı şekilde öğrenmekten çok, öğrenme ortamının özelliklerinden faydalanarak en yüksek başarıyı garantileyecek teknikleri kullanmaktır. En basit haliyle bu yaklaşımda amacın öğrenmek değil, başarılı olmak olduğunu söylemek mümkündür. Bu yaklaşımı kullanan öğrenciler, öğretmenlerin verdikleri ipuçlarına ve eski sınavlarda sorulan sorulara odaklanma, zamanı etkili biçimde kullanma gibi yüksek not almaya yönelik davranışlar göstermektedirler (Ekinci, 2015).

Stratejik öğrenme yaklaşımı, yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının özelliklerinden meydana gelmiş karma bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Harlen and James, 1997). Bu yaklaşımda öğrencinin ana hedefi, en yüksek notu alabilmektir. Bu sebeple öğrenci gerektiğinde derinlemesine, gerektiğinde ise yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını kullanmaktadır. Yüksek not, rekabet ve başarılı olma, stratejik yöntemi kullanan öğrenciler için önemlidir. Bu öğrenciler, başarıya ulaşmalarını sağlayacak stratejileri garanti altına almaya çalışırlar. Bu yaklaşımda öğrenci yönelimleri, değerlendirme kriterleri tarafından belirlenmektedir (Ekinci, 2010).

Stratejik öğrenme tekniğini tercih eden öğrenciler, öğrenme işinin doğasından ziyade eğitim öğretim ortamının niteliklerinden etkilenmektedirler. Zira bu öğrenciler yüksek not alabilmek adına her tür öğrenme sürecini uygulayabilmektedirler. Bu amaçla birçok farklı stratejiyi de dikkate almaktadırlar. Öğretmenlerin verdiği ipuçlarını inceleme, eski sınav sorularına çalışma ve değerlendirmede etki sahibi olan kişiler üzerinde iyi izlenim bırakma çabası, bu strateji kapsamında sıklıkla uygulanmaktadır (Newble ve Entwistle, 1986'den akt., Ekinci, 2010, s. 76). Bu yaklaşım, E. Ng ve G. Ng' ye (1997) kabiliyetler yoluyla özsaygı edinmek ve yüksek ödüllere ulaşmak için çalışma alanı ve

zamanını yönetmeyi, organize olmayı, ipuçlarını aramayı kapsamaktadır. Bu yaklaşımın, yüzeysel yaklaşımın oldukça iyi organize edilmiş bir versiyonu olduğu söylenebilmekte, motivasyon kaynağının ise iyi not almak olduğu belirtilmektedir (Atherton, 2002).

2. 3. Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Etmenler

Alan yazında öğrencilerin geçmiş tecrübeleri, konu alanının ve bilginin özellikleri, içinde bulunulan eğitim-öğretim ortamının özellikleri, başarı seviyesi ve sınıf seviyesi, öğrenme yaklaşımını etkileyen değişkenler olarak yer almaktadır (Cuthbert, 2005; Marton ve Saljo, 1997; Parry, 1998; Trigwell ve Prosser, 1991; Ylijoki, 2000).

Ramsden (2000), öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının eski tecrübelerden ziyade konuyla olan alakalarına bağlı olduğunu, öğrenmeyi açıklarken eski deneyimleri ve öğrenme ortamını birbirinden ayırmanın güç olduğunu dile getirmiştir. Kişinin eski tecrübeleri, özellikle konuyla alakalı algıları ve öğrenme yaşantıları, belirli bir öğrenme ortamında tercih edilen yaklaşım üzerinde etki sahibi olmaktadır (Cuthbert, 2005; Marton ve Saljo, 1997). Eğitim-öğretim ortamının özellikleri ile alakalı olan bu algı, öğrencinin yeni konulara çalışırken hangi öğrenme yaklaşımını tercih edeceğini belirlemede etkili olmaktadır. Eski ve yeni ortam arasındaki benzerlik, yaklaşımı pekiştirmekte ya da değiştirmektedir. Öğrenme çevresini düzenlemek, öğrenme ürünlerinin de değişmesini sağlayabilmektedir (Biggs, 1999; Entwistle ve Tait, 1995; Franson, 1977; Fry vd., 2003; Gibbs, 1995; Laurillard, 1997).

Biggs'e göre (1987), öğretim yöntemi, değerlendirme, ders programı ve sınıf iklimi, durumsal değişkenler olarak listelenmektedir. Eğitim-öğretim süreci içerisinde, ortam özelliklerinin değişimi, öğrencinin öğrenme yaklaşımının değişimini de sağlamaktadır. Eğer öğrenci eğitim öğretim ortamının özelliklerine dair pozitif algıya sahipse, derin öğrenme yaklaşımını tercih etmekte, ortamın niteliğinin düşük olduğu yönünde bir algıya sahipse yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmektedir (Meyer ve Muller, 1990; Richarson, 2003). Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme yaklaşımları, öğrencilerin seçeceği öğrenme yaklaşımlarını etkilemekte ve dolayısıyla öğretimin niteliğini belirlemektedir. Geleneksel öğretim tekniklerine yönelen öğretmenlerin derslerinde öğrenciler sıklıkla yüzeysel yaklaşımı tercih ederken, öğrenci merkezli öğretim uygulayan öğretmenlerin derslerinde öğrenciler derin öğrenme yaklaşımına yönelmektedir (Trigwell vd., 1999). Gijbels ve Dochy (2006) ve Scouller (1998), öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını tercih etmeleri için, öğrenci başarısını değerlendirme biçiminin önemli bir etken olduğunu dile getirmişlerdir. "Değerlendirmenin, öğretme-öğrenme sürecinin bir parçası olarak derinlemesine öğrenme etkinliklerini geliştirici bir araç olarak görülmesi ve öğretme,

öğrenme ve değerlendirmenin bütünleştirilmesi gerektiği güçlü şekilde vurgulanmaktadır” (Gijbels ve Dochy, 2006’dan akt., Ekinci, 2010, s. 78).

Öğrenme yaklaşımlarını etkileyen etmenleri, öğrenci ve öğretmen kaynaklı etmenler olarak iki başlıkta ele almak mümkündür. Öğrenci kaynaklı etmenler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Konu ile alakalı içsel merak sahibi olma,
2. Belirli bir eğitim düzeyi niteliğine sahip olmak adına ilgi duymadığı bir alanda çalışma,
3. Akademik bir çalışma esnasında zihinsel açıdan bağlanma ve iyi iş yapmaya karar vermiş olma,
4. Akademik alanlar yerine diğer alanlara ilgi duyma,
5. Yeni öğrenimler için yeterli temel bilgi seviyesine sahip olma,
6. Konuyu anlamak adına gereken temel bilgi düzeyine sahip olmama,
7. İyi zaman yönetimi ve ilgiyi sürdürebilecek zamana sahip olma,
8. Yeterli zamanın olmaması, çok fazla iş yükü,
9. Eğitimdeki pozitif tecrübelerden dolayı anlayabilme ve başarabilme güvenine sahip olma,
10. İhtiyaç duyularını hatırlamanın yeterliliğine inanma,
11. Yüksek kaygı seviyesine sahip olma.

Öğrenme yaklaşımını belirlemede öğretmen kaynaklı etmenler ise aşağıda listelenmiştir:

1. Konuya dair kişisel bir ilgi gösterme,
2. Konuya karşı ilgisiz olma veya negatif tutum gösterme,
3. Konunun yapısını ortaya koyabilme,
4. Konuyu birbirinden alakasız olay ve fikirler dizisi şeklinde sunma,
5. Anahtar kavramlara odaklanma ve bu yönde zaman harcama,
6. Öğrencilerin pasif kalmalarına müsaade etme,
7. Öğrencilerdeki kavramsal yanılgıları ortaya çıkarma,
8. Bağlantısız olaylar üzerinden değerlendirme yapma,
9. Öğrencinin aktif öğrenime katkısını sağlama,
10. Çok fazla konu anlatmak adına aceleci davranma,
11. Düşünmeyi ve fikirleri beraber kullanmayı gerektiren stilde değerlendirme yapma,
12. Derinlikten uzaklaşma pahasına konunun tümünü vermeye çalışma,
13. Öğrencilerin eski bilgileri ile yeni konuları ilişkilendirme,
14. Cesaret kırıcı ifadeler veya aşırı iş yükü ile kaygıya neden olma,

15. Ceza ve ödül çabası olmadan öğrencilerin hata yapmalarına müsaade etme,
16. Kısa bir değerlendirme döngüsüne sahip olma,
17. Beklenen öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde tutarlı ve adaletli davranarak güven sağlama.

2. 4. Öğrenme Yaklaşımlarının Tarihi Gelişimi

Öğrenme yaklaşımlarının tarihi gelişimi süreci içerisinde Marton ve Saljo'nun (1976) "The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education" isimli çalışmanın ilklerden olduğu görülür. Araştırmacılar ilk olarak öğrenme yaklaşımları kavramından bahsederek, öğrencilerin okuduklarını ne şekilde algıladıklarından ve buna bağlı olarak da öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğinden bahsetmişlerdir. Marton ve Saljo'nun (1976) çalışmasında, öğrencilerin akademik bir makaleyi okuyarak o makale üzerine sorulacak sorulara yanıt vermeleri istenmiştir (Trigwell ve Shale, 2004). Öğrencilerin odaklandıkları noktaya bağlı olarak öğrenme tecrübeleri derin, yüzeysel ve stratejik yaklaşım şeklinde tanımlanmıştır (Tempone, 2001). Yüzeysel yaklaşım kullanan öğrenciler verilen makaleyi, gelebilecek sorulara dair cevapların hatırlanmasını sağlayan bilgi birikimi olarak görürken, derin yaklaşımı tercih eden öğrenciler ise makaleyi belirli bir anlam yapısını içeren bir bütün olarak değerlendirmekte ve önemli kavramlar ile kavramların tanımladığı anlamları araştırmaktadırlar (Trigwell ve Shale, 2004).

Marton ve Saljo'nun öğrenme yaklaşımları üzerine yaptıkları çalışmalarda üç ana özellik mevcuttur. Bu özellikler şu şekilde listelenmektedir:

1. Öğrenci, amacına göre yüzeysel veya derin yaklaşımı kullanmaktadır,
2. Anımsama, iki yaklaşımda da kullanılan ortak bir niteliktir ancak yaklaşımlarda farklı roller oynamaktadır,
3. Derin ve yüzeysel yaklaşımlar, kişilikten bağımsız olarak öğrencideki görev algısıyla bağlantılıdır (Marton and Saljo 1976'dan akt., Trigwell ve Shale, 2004, s. 3-4).

Öğrenme yaklaşımları kavramının alan yazına kazandırılışının ardından gerçekleştirilen diğer araştırmalar, bu yaklaşımların öğrenme süreci içerisindeki yerini açıklamaya odaklanmışlardır. Nitelikli öğrenmeyi tanımlamak adına çeşitli öğrenme modelleri ortaya konmuştur. Bu modellerden biri, Biggs tarafından öğrenme sürecini açıklamak adına geliştirilen "Öğrenme ve Öğretme 3-P Modeli"dir. Bu model, öğrenme kuramlarının öğrenme sürecindeki rolünü belirlemekte ve öğrenme kuramlarının alt yapısını oluşturmaktadır. Biggs, öğrenme yaklaşımları hakkında yaptığı son çalışmalarında başarı veya stratejik yaklaşım olarak adlandırılan boyutu ortaya koymuştur. 3P modelinde öğrenme kuramları, öğrencinin özellikleri ve öğretim unsurları tarafından

belirlenmektedir. Öğrenci özellikleri yaş, eski eğitim tecrübeleri, akademik yeterlilik gibi değişkenlerdir. Öğretmenlerin rolü ise öğretim sürecindedir (Yew, 2005). Öğrenme yaklaşımlarının süreç içindeki yerini ele alan birçok çalışma mevcuttur. Entwistle ve Ramsden'in de işbu konuyla alakalı önemli çalışmaları bulunmaktadır. Entwistle ve Ramsden, öğrenme yaklaşımları ve öğretim bağlamı arasındaki ilişkiyi belirleme ve derin – yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasındaki farkları ortaya koyma konusunda mühim araştırmalar gerçekleştirmişlerdir (Johnston, 1997). Araştırmaları neticesinde öğrencilerde öğrenim yaklaşımlarının devamlı olmadığı ve göreve göre değiştiğini tespit ederek (Zhang, 2000), öğrencilerde derin öğrenme yaklaşımının oluşmasına dair çalışmalar başlatmışlardır. Yine geliştirdikleri ölçek sayesinde, kişilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemede önemli gelişmeler sağlamışlardır (Ramsden ve Entwistle, 1981'den akt., Kember ve Gow, 1991, s. 118).

2. 5. Öğrenme Yaklaşımları ile İlgili Araştırmalar

Ramsden (1992) öğrenme yaklaşımlarının öğrenme ürünleri ile ilişkili olduğunu savunmakta ve anlamlı öğrenmenin ezbere öğrenmeden daha iyi bir anlamsal kavrama sağladığını ifade etmektedir. Bu nedenle öğrenme yaklaşımının başarı adına belirleyici bir rol üstlendiği söylenebilir (BouJaoude, Salloum, Abd-El-Khalick, 2004). Öğrenme yaklaşımları ve öğrencinin başarısı arasındaki bağın netleştirilmesi adına yapılan araştırmaların bir kısmı aşağıda ele alınmıştır.

49 öğrencinin katıldığı araştırmada, öğrencilerin yanlış anlamalarını tespit etmek için çoktan seçmeli sorular ile birlikte cevapların açıklanması beklenen açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tespit etmek adına ise öğrenme yaklaşımı ölçeğinden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, derin öğrenen öğrenciler, yüzeysel öğrenen öğrencilerden daha başarılı olmuştur. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde, anlamlı öğrenen öğrencilerin uygun ve tutarlı anlamlar geliştirdikleri gözlenmiştir. Yine anlamlı öğrenen öğrenciler ve ezbere öğrenenler arasındaki önemli farklardan birinin, öğrencilerin depoladıkları bilgiler ile alakalı olduğu görülmüştür. Anlamlı öğrenenlerin diğerlerine kıyasla daha geniş ve anlamlı bir bilgi birikimlerinin olduğu, yanlış anlamaları düzeltme konusunda da daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Cavallo and Schafer (1994), öğrencilerde öğrenme yaklaşımları ve genetik kavramları anlamaları konulu çalışmalarında dört soruya yanıt aramışlardır:

1. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, anlamlı öğrenmenin meydana gelmesinde kabiliyet ve motivasyondan bağımsız olan bir etken midir?

2. Öğrencilerin farklı fakat ilişkili genetik konularını anlamaları, hangi öğrenme kuramı ile ilişkilidir?
3. Anlamada ön bilginin, öğrenme yaklaşımının ve öğretme yaklaşımının etkileri nelerdir?
4. Öğrencilerin genetik konularını anlamlı öğrenebilmeleri için belirleyici sayılan ön bilgi, öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının etkileşimi ne şekildedir?

Öğrencilerde öğrenim yaklaşımı ölçeği uygulanmakla beraber, öğretmenlerin değerlendirmelerine ve öğrencilerin gözlenmesine de yer verilmiştir. Yine öğrencilerin kabiliyet ve motivasyonlarını tespit edebilmek için iki farklı ölçüm aracından faydalanılmıştır. Ölçümler sonrasında elde edilen bulgulara korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrenme yaklaşımı, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi üzerinde kabiliyet ve motivasyondan bağımsız olarak katkı sağlamaktadır. Öğrenme yaklaşımı, öğretme yaklaşımı ve ön bilgi arası ilişki analizi sonucunda, öğrencilerin genetiği kavramalarında hem öğrenme yaklaşımının hem de ön bilginin önemi ortaya çıkmıştır. Anlamlı öğrenme ile öğretim yaklaşımı arasında ise düşük bir ilişki gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre araştırmacılar, fen konularının anlamlı öğrenilmesi için kabiliyet ve motivasyondan ziyade öğrencilerdeki öğrenme yaklaşımlarının önemini belirtmişlerdir.

Cavallo (1994) öğrenme yaklaşımları temelinde yürüttüğü çalışmasında, biyoloji öğreniminde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla anlamlı öğrenme yöntemini daha mı az benimsedikleri sorusuna odaklanmıştır. Araştırmada 4 öğretmen ve 140 öğrenci yer almıştır. Öğretmenler, öğrencileri biyoloji konusunda anlamlı mı yoksa ezbere mi öğrendiklerini tespit etmek adına değerlendirme rolü üstlenmişlerdir. Değerlendirme sonuçlarına göre kız öğrencilerin biyoloji öğreniminde erkek öğrencilere oranla daha çok ezbere öğrenme yaklaşımını benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Yine araştırma kapsamında öğrencilerin nasıl öğrendikleri konusunda kendi algılarını belirlemek adına öğrenme yaklaşım ölçeğinden faydalanılmıştır. Öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri bu ölçekten alınan sonuçlara göre ise kız ve erkek öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin mi yoksa öğretmenlerin mi görüşlerinin daha doğru olduğunu tespit etmek adına öğrencilere iki ayrı formatta biyoloji sınavı yapılmıştır. Sınavlardan birinde çoktan seçmeli sorular yer alırken, diğer sınavda açık uçlu sorular kullanılmıştır. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde, anlamlı öğrenme konusunda kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Fakat çoktan seçmeli sınavın sonuçları incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlamlı oranda daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, bu sonuçları anlamlandıracak farklı araştırmaların yapılmasını önermiştir.

Williams ve Cavallo'nun (1995) yürüttükleri bir çalışmada, öğrencilerin fizik konularını anlamaları ile mantıklı düşünme yetileri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışmaya 41 üniversite öğrencisi katılmış ve üç farklı ölçme aracından faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde, fizik kavramlarını anlamada hem mantıksal düşünme kabiliyetinin hem de öğrenme yaklaşımının etkili olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Düşük seviyede mantıksal düşünme kabiliyetine sahip veya ezbere öğrenme yaklaşımını kullanan öğrencilerin fizik konularını daha az anladıkları ve daha fazla kavram yanılgısına düştükleri ortaya çıkmıştır.

Cavallo'nun 1996 tarihli çalışmasında, öğrenme yaklaşımları mantıksal düşünme becerileri ile genetiği anlama ve genetik problemleri çözebilme arasındaki ilişki ele alınmıştır. Onuncu sınıfa giden 189 öğrencinin katıldığı çalışmada, 24 maddelik öğrenme yaklaşımı ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin genetiği kavramalarını, mantıksal düşünme becerilerini ve problem çözme kabiliyetlerini ölçmek adına dört ayrı test kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, korelasyon ve regresyon analizlerine tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçları, öğrenme yaklaşımları ile genetiği anlama ve genetik problemler çözme yetisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya göre öğrenme yaklaşımı fikir, olgu ve bilgiler arasında ilişkiler kurmak şeklinde olan öğrenciler, mayoz konularını daha iyi kavramakta ve problemleri daha etkin biçimde çözmektedirler. Çalışmanın bir diğer önemli sonucu ise, genetik problemlerin çözümünde başarının ana yordayıcısının mantıklı düşünme, kavramlar arası ilişkileri kavramanın ana yordayıcısının ise öğrenme yaklaşımı olduğudur.

BouJaoude ve arkadaşlarının (2004), kimya testleri ile bilişsel değişkenler temalı bir araştırmasındaki hipotezlerden biri, kavramsal kimya sorularını çözmeye anlamlı öğrenmenin ezberli öğrenmeden daha çok başarı getirdiğidir. Çalışmaya on birinci sınıfa giden 68 öğrenci ve 4 kimya öğretmeni katılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı ve ezbere öğrenim arasında anlamlı bir puan farkı olduğu ve anlamlı öğrenenlerin daha başarılı sonuç elde ettiği tespit edilmiştir.

Öğrenme yaklaşımları ve genetik konularda başarı arasındaki ilişkinin konu edildiği bir diğer çalışma, Atay (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada bilişsel ve güdüsel değişkenlerin öğrencilerin genetik konuları kavramalarına etkisi incelenmiştir. 213 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada ön test- son test kontrol gruplu model uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileri, konuları öğrenme evresi ile, kontrol grubu öğrencileri ise geleneksel yaklaşımla öğrenmişlerdir. Çalışma öncesi öğrenimin ezbere mi yoksa anlamlı mı olduğunu ölçmek adına öğrenme yaklaşımı ölçeği, somuttan soyuta değişim gösteren mantıksal işlem düzeylerini tespit etmek için mantıksal düşünme yeteneği testi, güdüsel inançları ölçmek için ise güdüsel inanç ölçeği kullanılmıştır.

Ölçümler sonucunda, öğrenme evresi sınıflarındaki öğrencilerde başarının ana yordayıcısının anlamlı öğrenme yaklaşımları, geleneksel yaklaşım sınıflarındaki öğrencilerde başarının ana yordayıcısının ise fen bilgisine dair tutumları olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme yaklaşımı ve mantıksal düşünme kabiliyeti arasında doğru orantı olduğunu ve öğrenme yaklaşımını benimsemiş öğrencilerin mantıklı düşünme kabiliyetlerinin daha yüksek seviyede olduğu gözlenmiştir.

Öğrenme ile alakalı tüm bu araştırmalar, öğrenme ürünleri ve öğrenme yaklaşımlarının ilişkili olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar neticesinde, anlamlı öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin, ezbere öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilere kıyasla daha tutarlı kavramsal algılamalar geliştirdikleri görülmüştür. Araştırmalar sonucunda öğrencilerin kavramaları ile anlamlı öğrenme yaklaşımının bağlantılı olduğu, ezbere öğrenmenin ise öğrencilerde daha fazla kavram hatasına sebebiyet verdiği ortaya çıkmıştır. Tüm bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, kavramlar ve kavramlar arası ilişkilerin anlaşılmasında etkili olduğu görülen anlamlı öğrenme yaklaşımının geliştirilmesine dair öğretim tekniklerinin kullanılmasının yararlı olacağını söylemek mümkündür.

2. 6. Öğrenme Kuramları

2. 6. 1. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuramı benimseyenler insanı diğer canlılardan farklı kılan sevmeye, düşünme, algılama ve neticeye varma gibi bazı bilişsel yetileri ve aşamaları görmezden gelmişlerdir. Onların tezine göre, zihin öznel; dolayısıyla nesnel ve görünür biçimde bir ölçüme tabii tutulmaz (Philips ve Soltis, 1991).

Sadece insanlar zihinleri vasıtasıyla birtakım tercihlerde bulunabilirler. Tek başlarına birtakım neticelere varıp doğruyu ve yanlış ayırt edebilirler. İnsanı diğer canlılardan farklı kılan düşünme yetisidir. Davranışçı kuramı benimseyenler, öğrenmeyi kişinin uyarıcılara karşı verdiği davranışların pekiştiriciler vasıtasıyla yerleşik biçime getirmesiyle gerçekleştiğini belirtmişlerdir.

2. 6. 2. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Piaget yeni bilginin insan zihninde birtakım aşamalardan geçtiğini belirtmiştir: Asilimilasyon, yerleştirme, tertipleme ve dengeleme bahsi geçen aşamalardır. Bu aşamada da yeni öğrenilen bilgi zihinde yer alan şemaya adapte edilmeye çalışılır. Şemaya adapte edilebiliyorsa zihin tarafından kabul görür. Eğer adapte edilemiyorsa

dengeleme aşaması meydana gelir. Yeni öğrenilen bilgi farklı bir sınıflandırma yapılarak şemaya oturtulur (Sanrock and John, 1996).

Piaget klasik eğitim anlayışının çocukların bilişsel yapılarına göre olmadığını, onları kısıtladığını belirtmiştir. Klasik eğitim anlayışında öğretmen aktif öğrenciler pasif konumdadır. Öğretmenler, merkez tarafından oluşturulmuş düzenlemeyi öğrencilere nakletmektedirler. Piaget, eğitimin vazifesinin, kişinin sosyalleşmesine ve çevresine adaptasyonunu sağlamak olduğunu belirtmektedir. Bu vazifeyi yapmak için eğitim, çocuğun kalıtsal hususlarını, zihinsel ilerlemesine uyan faaliyetlerle takviye etmelidir. Bununla birlikte Piaget okulun, çocuğa sıkıması gerektiğini, çocuğun şahsi gayretini kendisinin idare etmesine müsaade etmesine izin vermesi gerektiğini savunmuştur (Senemoğlu, 2005).

Gagne öğretimin hedefini, öğrencilerin sorun çözme yetisini ilerletmesi şeklinde belirtmektedir. Gagne öğrenmeyi, çevresel uyanların zihinsel aşamalarla düzenlenmesiyle alakalı bir işlem şeklinde tarif etmiştir. Öğrenme, öğretme araçları, pekiştirme ve yineleme gibi içsel etmenlerin birbirine olan etkisiyle alakalıdır. Bununla birlikte zihinsel stratejiler arasında kişinin hissi hususlarını belirleyen alaka, istek, tavır ve değerler de mühim faktörlerdendir (URL-1, 2018).

2. 6. 3. Bilgiyi İşleme Kuramı

Hayatımızın tamamında görme, işitme, dokunma, koklama ve tat alma duyuları hissi veri olarak öğrenmeye destek olurlar. Kişiler duyuları vasıtasıyla sahip olduklarıyla öğrenmeyi gerçekleştirmektedirler. Kişilerin etraflarından gelen bilgi duyu organları vasıtasıyla duyu hafızaya gelir. Bu bilginin burada bekleme vakti oldukça azdır. Gereksinim olduğu zaman gelen bilgi, acil hafızaya daha sonra da çalışan hafızaya iletilir. Buranın potansiyeli de duyu hafızası ve acilden uzundur ancak uzun süreli hafızadan kısadır. Gelen bilgi çalışan hafızada yinelenir ve kodlamalar vasıtasıyla uzun süreli hafızaya gönderilir, burada da kalıcı hale gelir. Yani öğrenme işi meydana gelir.

2. 6. 4. Yapısalcı Kuram

Eğitim hayatında eskiden beri devam eden öğretmen odaklı teknikler yapısalcı kuram tarafından kabul edilmemektedir. Bu kuram esasen öğretme değil öğrenme merkezli bir kuramdır. Bilhassa öğrenme aşamasını temele alan, öğrenme aşamasını analiz eden bir kuramdır. Bu kuram bilginin kişi tarafından özümsemesini benimsemektedir. Bu ince çizginin ayırımında olmak öğretmenler ve öğrenciler açısından oldukça önemlidir. Geleneksel anlayışta var olan öğretmenin öğrenciye bilgi transferi bu

yaklaşımında yoktur. Bunun aksine öğrenci bilgiyi elde edebilmek için emek verecek, araştırmalar yapacak, değerlendirmelerde bulunacak bu aşamada öğretmen de öğrenciye rehber olacaktır.

Yapısalcı yaklaşımda insan zihni boş bir kutu şeklinde görülmez. Kişi etrafıyla etkileşim içinde olarak çeşitli tecrübeler edinir. Bu sayede yeni yüzleştiği halleri kendince manalandırır, yorum yapar, bilgiyi özümser ve şahsına özgü hale getirir. Yeni öğrenilen bilgiler daha evvel yapılanmış olan bilgilerin üstüne yapılır.

John Dewey yapısalcı kuramın belirttiği gibi, kişilerin kendileri tarafından yaparak, tecrübe ederek, araştırma yaparak bilgiyi kendi gayretleriyle özümstediklerini belirtmiştir.

2. 6. 5. Anlamlı Öğrenme ve Ausubel'in Teorisi

Ausubel öğrenmeyi, bilgi edinme aşamasında meydana gelen bilgi unsurlarının ileri aşamada tertiplenmesi, gösterilmesi ve aralarında ilişki tesis edilmesi işlemleri şeklinde belirtmiştir. Öğrenme işinde en mühim şey, yeni materyalleri daha evvel zihinde bulunanlarla sağlama, yeniden farklı olan zihinsel yapılardaki doğru düşüncelerle ilişkili bir biçime sokmadır.

Anlatma işi ne ölçüde açık ve net ise, algılanması ve daha evvelkilerle ilişkilendirilmesi o ölçüde basit olur. Bu yaklaşımda ezber hiçbir biçimde bulunmamaktadır. Öğrenci özümsemiği konuyu şahsi cümleleriyle ifade etmelidir. Derse geçilmeden öğrencinin daha evvelki bilgi düzenini bilmesi öğretme işinde pek çok fayda sağlamaktadır. Ausubel'in "anlamlı öğrenme" fikri, bilgilerin öğrenciye gösterilerek elde edilmesi şeklindedir. Bilgilerin iyi bir biçimde tertiplenmesi, sıralı hale getirilmesi ve öğrencinin algılayabileceği şekilde gösterilmesi aşamasıdır (URL-2, 2018)

2. 7. Geleneksel Öğretim

Geleneksel öğretimin özünde objektif görüş hakimdir. Objektif görüş, dünyanın bir ve bütün düzenini gösteren kuramsal metotların öğretim vasıtasıyla öğrencilere gösterilmesiyle bu şekilde de öğrencilerin dünyaya dair doğru sistemi kendi bilişlerinde şekillendirebilmeleridir. Dolayısıyla da öğrenciler, kişisel açıdan spesifik bir olayı veya kavramı ne şekilde anladıklarına dair açıklamalar getirmek için destek görmezler, konuyla alakalı asıl yorum öğrencilere öğretmen tarafından verilir ya da bahsi geçen yorum öğretimin muhtevasında bulunur (Jonassen, 1991). Objektif modellerde öğretim işi bilgiyi transfer etme şeklinde ifade edilir. Bilgi transferinin başarıyla yapılabilmesinde muhtevayla alakasız addedilen diğer bütün bilgi ve açıklamalar görmezden gelinir veya hiç alınmaz (Bednar, Cunningham, Duffy and Perry, 1995'den akt., Şimşek, 2000, s. 42).

2. 8. Ders Çalışma Becerileri

Günümüz öğrenme ve öğretme yaklaşımları, öğrenme aşamasında öğrencinin oldukça faal olmasının gerekliliğini belirtmişlerdir. Bir öğrencinin aktif olabilmesi de ders çalışma yetilerine ve öğrenme tekniklerine hakim olmasıyla gerçekleşebilmektedir (Türkoğlu, 2000).

Başarılı olarak nitelendirilen öğrencinin birtakım özellikleri bulunmaktadır. Şahsi hususlarının bilincinde olan ve de ders çalışma yetilerini öğrenme aşamasında başarılı bir biçimde uygulayabilen kişi başarılı bir öğrencidir.

Öğrenme işi, bilgiyi algılama, hafızaya alma, meydana çıkarma ve pratiğe dökme işi olarak belirtilebilir (Türkoğlu, 2000). Öğrenme olayının meydana gelebilmesi için hafızanın bilgiyi algılaması, hafızaya alınması, beklenildiğinde yeniden ortaya çıkarma ve pratiğe dökme işini yapması gerekmektedir. Bu aşama etkin bir süreç olduğundan öğrencinin bu süreç boyunca etkin olması icap etmektedir. Öğrencinin öğrenmeye dahil olmasıyla öğrenme meydana gelmektedir. Öğrenci de amacını saptayarak ve öğrenmeye karşı arzulu olarak bir başka deyişle güdülenmiş olarak öğrenme sürecine dahil olmaktadır.

Öğrencilerin bilgilerinin ölçüldüğü aşama sınav aşamasıdır. Öğrenciler öğrenmiş oldukları bilgiler ve bu bilgileri sınavlarda pratiğe dökmesine yarayacak yetilere ve stratejilere hakim olmasıyla başarılı olabilmektedirler.

Öğrencilerin, öğrenme teknik ve yöntemlerine dair yapılan araştırmalar, öğrencilerin ders çalışma yeti ve tekniklerinde eksikleri olduğunu ortaya çıkartmıştır. Öğrenciler okuldayken öğrenmeye ve başarı elde etmeye odaklanmamaktadırlar. Ayrıca, öğrenmenin meydana gelebilmesi için güdülenmedikleri görülmektedir. Bu durumun pek çok sebebi vardır. Ezberci sistemle alakalı olduğu gibi, kişilerin arzularını ve ilgilerini gözeten bir sistemin var olmaması da belirtilebilmektedir (Türkoğlu, 2000).

Çocuklar okula adım attıkları vakitten yükseköğretimi tamamlayıncaya kadar sınıfta çok uzunca bir saat geçirirler. Okulda geçirdikleri vakitler, çocuklarda bir nüfuz, özsaygı, sosyal yeti, meslek tercihi, değerlerini ve ruh sağlığını şekillendirmede oldukça önemlidir (Steinberg, 1985'den akt., Güçray, 2001, s. 107). Aynı zamanda çocuklar onları akademik açıdan etkileyen pek çok sosyal farklılıklarla da karşılaşmaktadırlar. Bahsi geçen farklılıkların bir kısmı aile sorunlarıyla diğer kısmı da okuldaki başarıyla alakalı etraftakilerin sıkıştırması, etraftaki tehlikeli durumlar (uyuşturucu vb.) kültürel anlamda meydana gelen çabuk değişimler, yalnızlık hissinin fazlaşması ve çocukların hayatları için çok mühim bir aşama olan sınavlarda başarılarına doğrudan etki edecek ve güdülenmelerini negatif şekilde etkileyecek hallerdir.

Adams ve Gullota (1989) ve Santrock (1987), ergenlik dönemindeki kişilerin iletişim, mücadele ve sosyal yeti sorunlarından daha ziyade akademik sorunlarla başa çıkmaya

çalıştıklarını belirtmişlerdir (akt., Güçray, 2001, s. 107). Dolayısıyla ergenlik dönemindeki kişilerin bu aşamada başarılı olmalarının yolu vakitlerini çok iyi bir biçimde değerlendirmekten geçmektedir.

Weiner ve diğerleri (1971) tarafından belirtilen yükleme modelinde, kişinin yaşamındaki başarı ve başarısızlıkları belirtmek için, beceri, emek, görev zorluğu ve talih gibi dört faktörden bahsetmektedirler. Yükleme modelinde belirtilen dört faktör denetim mercii ve değişmezlik şeklinde iki aşamada gruplandırılmaktadır. Denetim mercisinde, yeti ve emek bireysel; görev zorluğu ve talih de çevresel faktörler şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bir başka aşamada ise, yeti ve görev zorluğu değişmez, emek ve talih ise değişebilir faktörler içindedir. Weiner (1979), bu modele üçüncü bir aşama dâhil etmiştir. Bu üçüncü boyuttan bakıldığında emek idare edilebilen buna karşın yeti, görev zorluğu ve talih idare edilemeyen faktörler arasındadır (akt., Şahin, 1990, s. 11). Bu sebeple kişinin başarılı olup olmaması yalnızca çalışmayla alakalı değildir. Bununla birlikte başarılı olmamanın nedensel izahıyla ilgili zihinsel etkenleri de kapsamaktadır. Sınavlardan kaynaklanan endişede ortaya çıkan zihinsel kısım, kişinin başarı olup olmamasına dair sebepsel yüklemesiyle de alakalıdır.

Çalışma yetileri endişeyi arttırmayı amaçlamaz. Çalışma yetileri endişeli öğrencilerin potansiyellerini arttırmayı hedeflemektedir. Sınav endişesi fazla öğrencilerin çalışma yetileri genellikle azdır (Paulman and Kenelly, 1984).

Sınav endişesini azaltmanın en iyi yöntemlerinden biri sınava tam manasıyla hazırlanmaktır. Bunun için de ders çalışma yetilerini edinmek ve bu yetileri doğru bir biçimde uygulamak başarılı olmak için önemlidir. Aynı zamanda ders çalışma yetilerinin mühim olduğunu idrak etmek için başarı kavramı da göz önünde bulundurulmalıdır.

Başarı kişi için mühim olan hedeflerin hazırlanmış günlük bir planla sırayla hayata geçmesidir. Başarılı olmanın en önemli şartlarından biri de daha evvel ortaya konmuş bireysel hedeflerdir. Gerçek bir hedef sahibi olmak başkalarının değil kendi istediklerini gerçekleştirmekle mümkündür. Genel hedefler gütmek, kişinin çabalarını ve gücünü toplamasına mani olacağı gibi ona mutluluk da getirmez. Başarı, uyumlu ve tatmin olmuş bir biçimde yaşamı sürdürmektir (Baltaş, 1994).

Başarı sayesinde öğrencinin;

1. Özgüveni artar,
2. Problemleri gidermesi kolaylaşır,
3. Aktif bir birey haline gelir,
4. Doğru yargıda bulunmasına olanak sunar (Uluğ, 2000).

Zaman, başarılı olmada önemli bir etkidir. Bu sebeple belirlenen hedefler doğrultusunda zamanın iyi bir biçimde planlanması icap etmektedir. Kişi zamanını idare ederken başarılıysa hayatının diğer safhalarında da başarıya ulaşması kaçınılmazdır.

Kişilerin hayatlarında farkında olarak ya da olmayarak idarenin çok az ya da hiç olmadığı sahalarda, birtakım hedeflerin gerçekleşmesi, hayatın mana kazanmasını sağlamaktadır. Bahsi geçen sahalardan biri zamanın idare edilmesidir (Balcı, 1990). Zaman denilen kavram, psikolojik ve kültürel yönleri olan, peş peşe sıralanmış vakaların ve durumların anlamlandırıldığı ve vakaların ölçülebildiği vakte denmektedir (Açıkalın, 1994'den akt., Dağlı, 2000, s. 42).

İnsanların hayatlarının ilk dönemlerinden beri zamanı idare edebilmeyi bilmesi gerekmektedir. Bu durum, ders çalışma becerilerinin olması ve başarılı olması için ilk şartlardandır. Ders çalışmanın sürekli olarak geciktirildiği ya da çalışma tekniklerinden haberdar olmadan çalışıldığı vakit başarısızlık kaçınılmazdır.

Bir şeyler yiyip içmek insanların hayatlarını idame ettirmelerini sağlayan fizyolojik gereksinimlerindedir. Bu tarz gereksinimler gibi bir de psikolojik gereksinimler vardır ki başarılı olma isteği de bunlardan biridir. Öğrenciler diğer insanların yanında başarılı olma ve onlara tarafından bilinme, itibar görmek gibi gereksinimlerini gidermek amacıyla büyük emek sarf ederler. Öğrencilerin büyük bir kısmı, uyguladıkları şeylerin ne şekilde ve ne kadar doğru olduğunu başkalarından aldıkları güçle devam ettirirler. Dolayısıyla pekiştireçler ve geri dönüş yapmak oldukça mühimdir. Bunlar öğrencilerin kişilik algısında süreklilik ve kararlılık sağlamaktadır. Böylelikle kişi, ya devamlı başarılı olmak ister ya da aşırı endişe, kendini değerini fark edememe ve kendine inanmamasından dolayı da başarısızlığı adeta davet eder (Özer, 1997'den akt., Gökçedağ, 2001, s. 24).

Yılmaz, öğrencilerin başarılı olmamasını sağlayan unsurlardan birini öğrencilerin kendi ders çalışma düzenlerinin bulunmamasından kaynaklandığını belirtmektedir. Bu davranışlarını etki eden birden fazla faktör bulunmaktadır. Bu faktörler: Okulda oldukları süreçte sergiledikleri davranışlar, ders çalışma hususunda içselleştirdikleri modeller, çalışma alanlarının hususları, çalışmak için tasarladıkları vakti ne şekilde kullandıkları, çalışma saatleri, okuma yetileri, not alma rutinleri ve dersi yeniden ele alma rutinleridir. Bunlar, başarılarına etki etmektedir.

2. 9. Öğrenme Stratejileri

Daha evvel ortaya konmuş bir hedefe varılmak için izlenen politikaya strateji adı verilmektedir (TDK, 1983). Stratejinin fonksiyonu, öğrencilerin duyuşsal hallerine etki ederek öğrencinin yeni öğrendiği bilgiyi anlamasına, tercih etmesine, kodlamasına ve bir araya getirmesine yarar sağlamaktır. Strateji kelimesi, öğrenme kelimesiyle beraber

kullandığı zaman, öğrenme yoluyla amaca varmak için takip edilecek veya uygulanacak yolları akla getirmektedir (Kocabaş, 1998). Stratejiler zihinsel uygulamalardan meydana gelmektedir. Hatta zihinsel uygulamaların da üstündedir. Sorumluluğu yerine getirmenin tabii bir neticesidir. Birbiriyle alakalı uygulamalar dizisi değişim yaşamaktadır. Zihinde tutmak şeklindeki zihinsel amaçların gerçekleşmesini strateji sağlamaktadır. Stratejiler, idare edilebilen faaliyetlerdir (Presley and Mc. Cornick, 1995).

Arend (1997), öğrenme stratejilerini, hafızaya koyma, yeniden ortaya çıkarma şeklindeki zihinsel stratejileri ve zihinsel stratejilere yön veren, devam ettiren zihin aşamalarını içeren ve öğrencinin öğrenme sürecine etki eden, öğrencinin uyguladığı davranış ve düşünme aşamaları olduğunu belirtmiştir (akt., Senemoğlu, 2009, s. 558).

Taktik kavramı öğrenme sürecinde önemli olan bir kavramdır ki pek çok kez öğrenme stratejileriyle karıştırılmaktadır. Taktik kavramı stratejiye ait bir unsurdur. Stratejiye bağlıdır. Strateji neticeyle ilgilidir. Taktik ise, süreci en iyi şekilde götürmeyi amaçlamaktadır. Taktik ayrıca, spesifik bir anın somut şartlarına denk gelen ve stratejik anlamda başarıyı emniyetli bir biçimde oluşturan baş etme, şekil ve tekniklerini saptamaktır (Stalin, 1999). Strateji taktiğe nazaran daha geneldir. Taktik, stratejilerin izinde tatbik edilen özel yetilerdir (Karakış ve Çelenk, 2007). Öğrenme stratejileri, akademik anlamdaki hedeflere varmak için, öğrenen kişi tarafından başarı tekniklerinin formüleleştirildiği genel bir yapıdır. Bütün stratejiler, hedeflere ulaşmada belirli yetileri edindirmeye dair yöntem ve taktikleri kapsamaktadır. Bahsi geçen taktikler, lüzumlu olan öğrenme ilişkilerinin oluşturulmasında kullanılır. Taktiklerin, stratejileri formüleştirmek için değişik görev ve şekilleri vardır (Bayındır, 2006). Strateji oluşturmak için öğrencilere sunulan pek çok taktik, öğrenciler açısından öğrenmeyi daha kolay hale getirmede ve pratiğe dökme yetilerini de ilerletmektedir.

Woolfolk (2001), öğrenme stratejilerini, öğrenme amaçlarını gerçekleştirmede takip edilen genel bir yapı olduğunu, öğrenme taktiğini de öğrenme içinde uyguladığımız hafızaya yardımcı tüyolar ve bir yazıyı özetlemek şeklindeki belirli metotlar olduğunu belirtmiştir. Öğrenme stratejileri, kişilerin öğrenmelerini kolaylaştıran ve daha belirgin hale getiren metotlardır (Karakış ve Çelenk, 2007). Öğrenme taktiği, öğrenmenin gerçekleştiği tüm zaman diliminde, öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde ilerletmemize yardımcı olan metotlardır.

Başarılı öğrenme stratejisi oluşturabilen, oluşturduklarını uygulayabilen, kendi kendine öğrenebilen veya yön verebilen öğrenciler “stratejik öğrenci” , “bağımlı olmayan öğrenciler” şeklinde isimlendirilmektedir. Arrends, stratejik öğrencilerin spesifik bir öğrenme halini doğru biçimde bilme, lüzumlu en doğru öğrenme stratejisini tercih etme, tercih edilen stratejinin ne noktada başarılı olduğunu takip etme, öğrenmeyi tam

manasıyla sağlayıncaya kadar gerekli emeği sarf etme gibi adımları etkili bir biçimde tatbik ettiklerini ifade etmiştir (Senemoğlu, 2009).

Weinstein ve Mayer (1986), başarılı bir öğretimi, öğrenciye ne şekilde öğreneceğini, ne şekilde tekrar hatırına getireceğini, ne şekilde motive olacağını ve kendi öğrenme şeklini ne şekilde idare edip yön vereceğini öğretmeyi içermek şeklinde belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğrenmesi hedeflenir. Ancak ne şekilde öğrenecekleri konusunda pek bilgi verilmez. Öğrencilerden sorun çözmesi beklenir, ancak sorun çözme konusunda pek bilgi verilmez. Öğrencilere çok az bellek ve ne şekilde hatırlamaları konusunda bilgi veririz, ancak fazlaca bilgiyi yeniden hatırlamalarını isteriz. Bu sebeple eğitimcilerin, ne şekilde öğrenileceği, ne şekilde sorun çözüleceği, ne şekilde hatıra yeniden getirileceği adımlarını iletmeye ve daha sonra bunları pratiğe dökerek öğretim programlarının oluşturulmasına ihtiyaçları bulunmaktadır. Dolayısıyla öğrenme stratejileri konusunda öğrenciler çok iyi bir şekilde bilgilendirilmeli, ne şekilde öğrenecekleri, ne şekilde ders çalışacakları konusunda küçüklükten itibaren eğitime tabi tutulmalıdırlar (akt., Senemoğlu, 2009, s. 557). Gagne ve Driscoll (1988), öğrenme stratejilerini, öğrencinin kendi başına öğrenme işini gerçekleştirebilmesi şeklinde belirtirler. Stratejiyi uygularken öne çıkan husus, doğru zamanda doğru stratejiyi bulup uygulamaktır. Öğrenme stratejilerini tatbik etmek başarılı bir öğrenme için oldukça önemlidir. Bu stratejiler öznellik arz eder. Dolayısıyla bireyi çok yormayan, öğrenmenin tamamlaması süresince kişiyi motive eden, kişinin zeka düzeyine, potansiyeline ve sınav çeşidine göre farklılaşabilen stratejiler en başarılı öğrenme stratejileridir (akt., Senemoğlu, 2009, s. 557).

2. 10. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejilerinin gruplandırılması hususunda müşterek bir görüş bulunmamaktadır. Alanda bu konuya dair çeşitli gruplandırmalar bulunmaktadır. Pek çok eğitimci öğrenme stratejilerini değişik şekillerde gruplandırmaktadır.

Dansereau (1985), öğrenme stratejilerini iki şekilde gruplandırmıştır. Ana stratejilerin ikincil yan stratejilerle kuvvetlendirildiği MURDER olarak isimlendirdiği stratejiler oluşturmuştur. Bu yan stratejiler, öğrencilerin ilerlemesi açısından faydalı olmakla birlikte ana stratejilerin başarılı bir biçimde meydana gelmesinde ve kişisel hallerin belirtilmesini de kapsamaktadır.

Gagne öğrenme stratejilerini, bilgiyi işleme kuramına uyumlu şekilde öğrenme aşamalarıyla alakalı şekilde izah etmiştir. Gagne öğrenme stratejilerini beş sınıfta ele almıştır. Bahsi geçen stratejiler; dikkat stratejileri, kısa süreli hafızayı güçlendiren stratejiler, kodlamayı geliştiren stratejiler, geri çağırmaı kolay hale getiren stratejiler ve takip etme stratejileridir (Gagne, 1988).

Mayer, öğrenme stratejilerini gruplandırırken farklı bir hususu göz önünde bulundurmıştır. Bu husus, öğrenme stratejilerinde, kişinin gelişim aşamalarının da bulunmasıdır. Öğrenme stratejilerinin gelişim dönemlerini üç periyotta ele almaktadır. Erken zaman, geçiş zamanı ve son zamandır (Tay ve Yangın, 2008). Bu gruplandırmada, stratejilerin kişinin gelişim aşamalarıyla olan alakası da bulunmaktadır. Weinstein ve Mayer, sekiz grupta öğrenme stratejilerini gruplandırmışlardır (Kocabaş, 1995). Weinstein ve Mayer'e (1986) göre öğrenme stratejileri "Temel Yineleme Stratejileri, Karmaşık Yineleme Stratejileri, Temel Anlamlandırma Stratejileri, Karmaşık Anlamlandırma Stratejileri, Temel Örgütlenme Stratejileri, Karmaşık Örgütlenme Stratejileri, Anlamayı İzleme Stratejileri ve Duyuşsal Stratejiler" olmak üzere sekiz başlık altında yer alır (Weinstein ve Mayer, 1986'den akt., Karakış ve Çelenk, 2007, s. 29). Bilginin tercih edilmesi ve elde edilmesi zihinsel aşamalardır. Açıklama yapma ve tümleştirme öğrenilen bilgilerin ne şekilde örgütlendiğini ve organize denliğini saptayan zihinsel aşamalardır. Yineleme hareketleri, bilginin tercihi ve elde edilmesi süresince bilgiye mana katma ve örgütlenme hareketleri açıklama ve tümleştirme süreçlerinde tatbik edilmektedir. Sınıfta anlatılan bir dersin idrak edilip edilmediğini kendi kendine muhasebe etmek, şahsi okuma eyleminde yol gösterici olmak amacıyla alanın dışındaki sualleri cevaplamak tarzındaki faaliyetleri idare etme stratejileri, sınav endişesini aşmak için emek vermek, kendisiyle konuşmak, etraftaki gürültülerden uzaklaşarak sakin bir yerde çalışmak hissel stratejiler içerisinde bulunmaktadır.

Nisbet ve Shucksmith (1986), merkezi, makro ve mikro olmak üzere öğrenme stratejilerini üç gruba ayırmışlardır.

Merkezi Stratejiler: Motivasyon ve davranışlarla alakalıdır. Planlı ve programlı olmak buna örnek olarak verilebilir.

Makro stratejiler: Yaşla birlikte ilerlemektedir, tecrübelerle ilerler, genelleme yapıma durumu fazladır ve kolay olmasa da eğitimle ilerletilebilir. Bu stratejiye örnek olarak, takip etme, idare etme, kendini deneme ve tekrar etme gösterilebilir.

Mikro stratejiler: Öğretimi zor değildir, ileri seviye yetilerin devamı özelliği taşır, genelleme imkanı düşüktür, bu strateji daha ziyade işle alakalıdır. Örnek olarak, plan yapma ve sorular sorma verilebilir.

Gagne (1988) öğrenme stratejilerini "Dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, kodlamayı artıran stratejiler, geri getirmeyi (hatırlamayı) kolaylaştıran stratejiler, izleme stratejileri" olarak sınıflandırıp beş temel gruba ayırırken (akt., Taşdemir ve Tay, 2007, s. 175), Senemoğlu (2001) ise öğrenme stratejilerini kişisel aşamalara göre değerlendirip üç gruba ayırmıştır:

1. İçsel süreçlere göre öğrenme
2. Güdüleme
3. Yürütücü biliş stratejileri

2. 10. 1. Dikkat stratejileri

Kendi başına öğrenmeyi gerçekleştirecek olan öğrenci, öğreneceği amaçtan ayrılmayarak pek çok dikkat çekme stratejisi içinden birini uygulayarak dikkatini öğrenilecek konuya odaklayabilir. İpuçlarını veya ana düşünceleri belirleme ve yazının yanına ufak notlar alma öğrencinin dikkatinin konuya odaklanmasını sağlama vasıtalarındandır (Senemoğlu, 2009).

2. 10. 2. Kısa Süreli Hafızada Bekletmeyi İlerleten Stratejiler

Kısa süreli hafızanın yapısından dolayı bilginin bekleme vakti ve bilgi kapasitesi bakımından sınırları dardır. Bu sınırlı durumu en asgari seviyeye çekmek için kısa süreli hafızada bekletmeyi ilerleten stratejiler uygulanmalıdır. Bunlar da bilişsel yineleme ve sınıflama stratejileridir. Bilişsel yineleme stratejileri pek çok ülkenin başkentini yineleme veya kitapta yazılan bilgiyi birebir yineleme gibi stratejilerdir. Bu strateji sayesinde bilgi uzun süreli hafızaya depolanmak için hazır konuma getirilir ve ezberleme işinde yararlanır. Sınıflama stratejisi ise, bilgiyi kısa süreli hafızada bekletmede fayda sağlar. Kişi öğrenilmesi icap eden şeyleri sınıflandırarak öğrenebilir. Konuyu ana ve alt başlıklara ayırmak, çizelgeler hazırlamak sınıflama stratejisine içerisinde yer alabilir (Senemoğlu, 2009).

2. 10. 3. Manalandırmayı Kuvvetlendirici Stratejiler

Manalandırma stratejileri, yeni öğrenilen bilgilerin öğrenciler tarafından eski deneyimlerde edindikleri bilgilerle alakalandırılması temeline dayanmaktadır. (Erden ve Akman, 1998). Manalandırma stratejilerinde kod haline getirme, organize etme (not alma, ana unsurları çıkarma, bilgiyi şemalar halinde ortaya koyma) hafızayı güçlendirici metotlara yer verilmektedir (Senemoğlu, 2009).

2. 10. 4. Hatırlamayı İlerletici Stratejiler

Hatırlamayı ilerletici stratejiler öğrenme stratejileri içerisinde yer almaktadır. Yeni öğrenilen bilgiler kodlama yapılarak uzun süreli hafızada tutulmaktadır. Bu bilgilere ihtiyaç duyulduğu zaman uzun süreli hafızadan çağrılır. Not tutma, pek çok öğrencinin

hatırlamasına yardımcı olan stratejilerden biridir. Kendi başına sorular sorma, konuyu temel hususlarıyla ortaya koyma ve kavramlardan meydana gelen bir şablon çıkarma bilginin yeniden hatırlanmasına olanak sunar (Senemoğlu, 2009).

2. 10. 5. Motive Edici Stratejiler

Öğrencinin motivasyonel ve hissi manileri önünden kaldırırken uyguladığı stratejilere motive edici stratejiler denmektedir. Öğrenciyi en iyi seviyede öğrenmeye sevk edecek motivasyonu oluşturabilmek için dikkat, denklik, sadakat ve tatmin şartlarının giderilmesi icap etmektedir (Senemoğlu, 2009).

2. 10. 6. Yürütücü Zihin Stratejileri

Yürütücü zihin stratejileri, kişinin şahsi öğrenme ve düşünme biçiminin ayırımında bulunması şahsi öğrenmesini organize edebilmesidir (Senemoğlu, 2009). MURDER aşağıda bahsedilen İngilizce kelimelerin baş harflerinden meydana gelmiş bir kelimedir. Bu modelle öğrenci aşağıda verilen faaliyetleri yerine getirir.

1. M (Mood): Programlı bir şekilde çalışma, vakit çizelgesi oluşturma.
2. U (Understand): Öğrenme hususunda mühim fikirleri ortaya çıkarma.
3. R (Recall): Kişinin kendisine göre içeriği belirtmesi.
4. D (Digest): Öğrenilen şeyleri gösterme, ipuçlarını ve zor olan kısımları tekrar çalışarak özümseme.
5. E (Expand): Teoride olan bilgileri pratiğe dökmeye dair kişinin kendisine soru sorması.
6. R (Review): Takip etme neticelerine göre yapılan yanlışları değerlendirme ve çalışma tekniklerini farklılaştırma veya daha makul biçime getirme.

Yukarıda bahsedilen stratejiler öğrencinin şahsi zihinsel ve duyuşsal hususlarını bilerek şahsına göre bir çalışma zamanlaması ve programı oluşturmasını, öğrendiği şeyleri takip etmesini ve neticelerini baz alarak da öğrenme rutinini devam ettirmesini veya stratejisinde farklılığa gitmesine olanak sunduğunda yürütücü zihin stratejisi gerçekleştirmiş olmaktadır (Senemoğlu, 2009).

2. 11. Ders Çalışma Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Toplumların ilerlemesinde ilk görev "bilgi" nindir. Toplumsal hayatın farklılaşması büyük oranda bilgiyle ilgilidir. Teknolojideki ilerlemelerin sebebi ve neticesi olarak bilgi üretimi seri bir biçimde fazlalaşmıştır. Dolayısıyla yaşadığımız devir kişiyi, topluma adapte etmek, dünyayı anlamak veya bu hızı yakalayabilmek adına çabuk oluşturulan bilgiyi elde

etmek ve başkalarıyla bölüşmek problemi ile yüzleştirmiştir. Kişinin bilgiyi elde etmek, kullanmak ve oluşumuna destek olmak maksadıyla bilgiyi ne şekilde kullanabileceğinin bilincinde olması, hayati bir problem olmuştur. Yaşadığımız dönemde bilginin devamlı yenilenmesi, öğrencilere okullarda ne tür bilgilerin verileceğiyle birlikte bu bilgilerin ne şekilde öğretileceği de mühim bir konu olmuştur.

Öğrencilerin zihinsel potansiyellerini uygulamada ve ilerletmede de pek arzulu olmayışları veya doğru alanın olmayışı kişilerin potansiyellerinin yok yere gitmesine zemin hazırlamaktadır. Kişilerin becerilerinin meydana gelmemesinde veya pratiğe dökülmemesinde, derslerde tatbik edilen öğretim teknikleriyle birlikte öğrenme stratejileri konusunda bilgi verilmemesi, uygulanmaması da sebep olmaktadır. Dolayısıyla da okullardaki başarı durumu mühim bir problem olarak ortaya çıkmaktadır.

Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg ve Ritter (1997) kişinin anladığı ebeveyn davranışlarının, yorumlama şekline etki ettiğini ifade ederek bu yorumlama şeklinin de öğrencinin derse dahil olma ve dersin sorumluluklarını yerine getirme gibi akademik faaliyetleri etkilediğini belirtmişlerdir. Araştırmalarını dokuz liseden 2352 öğrenciyle gerçekleştirmişlerdir. Ebeveynlerinin davranışlarını alakasız olarak gören öğrencileri, ebeveynlerinin davranışlarını kuralcı olarak gören öğrencilerle mukayese etmişlerdir. Buradan yola çıkarak başarıyı fonksiyonel olmayan dış sebeplere bağladıkları ve okulda pek başarılı olmadıkları tespit edilmiştir.

Rosenberg (1965), çalışmasını kolej öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Araştırmada okul başarısı yüksek olmayan öğrencilerin ebeveynlerinin şahıslarına karşı pek ilgili olmadıklarını ve kendilerine hoş görülme davranmadıklarını ifade etmişlerdir (akt., Gökçedağ, 2001, s. 30).

Ewing ve Gilbert (1967) araştırmalarını Illinois Üniversitesi'nde üstün becerili, ancak başarı seviyesi düşük öğrenciler üzerinde yapmışlardır. Çalışmalarında öğrencilerin okul başarılarını arttırmada psikolojik rehberlik desteğinin etkisi bulunduğu katkı sağlayan bulgulara ulaşmışlardır (akt., Gökçedağ, 2001, s. 30).

Yurdabakan (1999), çalışmasını ders çalışma yetileri, sınav olma yetileri, rahatlama aktiviteleri grup rehberlik metotlarıyla birlikte, okulda ve ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde sınav endişesini düşürmek maksadıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmanın neticesine göre, rahatlama aktiviteleri, ders çalışma yetileri, sınav olma yetileri şeklindeki metotları kapsayan grup rehberliği faaliyetleri sınav endişesini düşürmeyi hedefleyen öğrencilere etki ettiği saptanmıştır. Bununla birlikte bütün metotların birlikte uygulanmasının sınav endişesinin düşürülmesinde daha fazla etki edebileceği bulgusu elde edilmiştir.

Boehler, Margeret, Roland ve Dunnington (2001), ders çalışma rutinlerinin analiz edilmesi ve potansiyelin doğru biçimde uygulanmasına dair yaptıkları çalışmada

öğrencilere verilen çalışma alanında 81 öğrenci içinden yalnızca 18'inin mecburi resmi ve şahsiyle alakalı gruplarda çalışmayı seçtiklerini belirlemişlerdir. Ancak böyle bir çalışma şeklinde yardımlaşmaya dayanan bir stil ve kural bilinci icap etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yardımlaşmalarını temel alan ve programlı çalışma şeklinden daha iyi sonuçlar alacakları belirlenmiştir.

Zamanın idare edilmesi, belirlenmiş bir zamanı en iyi şekilde kullanmayı, vakti iyi takip etmeyi kapsamaktadır. Bütün insanlar aynı oranda vakte sahiptir. Kimileri aynı vakitte fazla şeyle uğraşabilirken, kimileri de karar verememe, amaç belirsizliği, geciktirme, çok fazla iletişim ve sorumluluk sahibi olamamak gibi zamanın oyunlarına gelir (Efil, 2000'den akt., Bay vd., 2005, s. 95). Zamanın en doğru biçimde idare edilmesinin yolu, çalışma vakitlerini planlamaktan geçmektedir.

Karapınar (2000), çalışmasını üniversite öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Yabancı dil öğrenme aşamasında ders çalışma yetileri ve başarı arasındaki alakayı araştırmıştır. Çalışmanın neticesinde, ders çalışma yetileri ve yabancı dil kişilik olgusunun alakalı ve iki kavramın da yabancı dil başarısıyla ayrı şekilde ilgili olduğunu belirlemiştir. Bununla birlikte öğrencilerin yabancı dil kişilik olgularını ve yabancı dil başarılarını iletirmek maksadıyla ders çalışma yetilerinin yabancı dil öğretilen programlara eklenmesinin lüzumlu olduğunu belirtmiştir.

Yapılan çalışmalarda (Agnew, Slate, Jones ve Agnew, 1993; Atılğan,1998; Chung ve Yip, 2002; Elliot, Godshall, Shrout ve Witty, 1990; Jones, Green, Mahan ve Slate, 1993; Jones, Kyle ve Slate, 1992; Jones, Slate ve Marini, 1995; Jones vd., 1994; Karapınar, 2000; Kaya, 1995; Kleijin, Topman ve Van der Ploeg, 1994; Onwuegbuzie, Slate ve Scwartz, 2001) öğrencilerin çalışma yetileri ve okul başarıları arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir (akt., Bay vd., 2005, s. 95). Bununla birlikte Bay ve diğerleri (2005), istatistiksel noktadan kız ve erkek öğrencilerin ders çalışma yetilerinin bulunması hususunda önemli bir fark tespit edilememiştir. Ders çalışma yetileri noktasından kız ve erkek öğrencilerin aynı seviyede bulduklarının ifade edilebileceğini söylemektedirler.

Subaşı (2000), güzel bir ders çalışma rutini eğitiminin okul başarısı, akademik kişilik olgusu ve çalışma rutinine olan etkisini denemek maksadıyla yapmış olduğu çalışmada çalışmaya dahil olan üç gruptan biri kontrol grubu olmuştur diğeri ikisi de deney grubu olmuştur. Güzel bir ders çalışma rutininin eğitiminin sunulduğu ve tüm aşamalarda geri dönüş teyit etme uygulamasının yapıldığı deney I grubu ve yalnızca güzel ders çalışma rutini eğitimin sunulduğu deney II grup olarak tespit edilmiştir. Çalışmanın neticesinde öğrencilerin akademik kişilik olgularında önemli bir fark olmamasına rağmen akademik başarılarına dair değişiklik deney grubundan farklı çıkmıştır. Çalışma tutumları noktasından kontrol ve deney grupları arasında, "çalışmaya başlama ve devam ettirme"

tutumundaki değişiklik manalı görülmemiş “farkındalıkli çalışma ve öğrendiklerini uygulama” tutumları noktasından deney grupları tarafından manalı bir değişiklik, “okuma rutini ve metotları” tutumlarında da deney I grubu, deney II grubu ve kontrol grubunda manalı bir değişiklik tespit edilmiştir.

Bay ve diğerleri (2005), çalışmaları neticesinde öğrencilerin ders çalışma yetileri hususunda noksanlıklarının bulunduğunu tespit etmişlerdir. Eğitimin ilk basamaklarından başlayarak ders çalışma yetileri hususunda lüzumlu danışmanlık işlerinin yapılmasını tavsiye etmişlerdir. Başarıyı getirenin, vaktin çoğunu çok çalışmayla doldurmakla değil, doğru çalışmakla olacağı ki bunun için vakti hedeflere ve ilkelere göre planlı bir şekilde kullanmak gerekmektedir (Baltaş, 2006).

Gökçe (1984), araştırmasında ilk olarak öğrencilerin başarılı olmalarının gerçekleştirilmesi hususunda öğrencilerin iyi bir şekilde bilinmesi devamlı bir farklılık yaşadıklarının fark edilmesi, ilk olarak başarısızlığın sebeplerinin veya akademik başarıyı negatif olarak etkileyen şartların öğrenilmesi gerektiğini belirtmiştir.

2. 12. Ders alışma ve Öğrenme Stratejileri

Eğitim alanında çalışma yapan bilim adamları, öğretimin ne şekilde olması üzerine yaptıkları araştırmalarını, öğretme teknik, metod ve stratejilerine odaklanmışlardır. Bilim adamlarından bazıları da öğrenen bireyin, öğrenmenin getirdiği yükümlülükleri sırtlanması ve öğrenme sürecine aktif biçimde dahil olması gerekliliğini belirtmişlerdir. Öğrenme işinin kişide ne şekilde oluştuğunun belirlenmesi, öğrenme ve öğretme aşamasının daha verimli olmasına faydalı olması açısından mühimdir (Yüksel ve Koşar, 2011).

Gagne, Wager, Golas ve Keller (2005), öğrenme aşamasında pek çok faktörün öğrenmenin hususlarını göstermede etkisi bulunduğunu belirtmektedirler. Bahsi geçen faktörler şu şekildedir:

1. Zihinsel ve üstbilişsel etkenler
2. Öğrenme aşamasının yapısı
3. Öğrenme aşamasının amaçları
4. Bilginin temellendirilmesi
5. Düşünme üzerine düşünme
6. Teknik düşünme
7. Öğrenmenin muhtevası
8. İlerlemeye ve sosyolojiye ait etkenler
9. Motive edici teknikler
10. Öğrenmede ilerlemeci faktörler
11. Başarıya motivasyonun etkisi

12. Öğrenme sürecine sosyal etkiler
13. Kişisel değişkenler
14. Öğrenme ve değişiklikler
15. Standartlar ve analiz etme

Vural (2012), öğrenme aşaması neticesinde kişinin farklı sahalardaki yetilerinde ve donanımlarında ilerleme kaydedildiğini ve öğrenmeyi etkileyen daha evvel bahsi geçen faktörler de ele alındığında öğrenme stratejilerine dair mühim etkenler de bulunduğunu belirtmektedir.

Güven (2004), eğitim sahasında öğrenme stratejilerinin faydalarına yönelik bir ortak görüş bulunmadığını fakat bu stratejilere dair öne çıkan bir tanım ve kategori oluşturmanın da pek kolay olmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla pek çok tanımdan bahsetmek mümkündür. Özer'e göre (1998), öğrenme stratejileri, kişinin kendi başına öğrenmesini kolay hale getiren metotlardır. Woolfolk (1998), öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek adına uygulanan bir yol haritası şeklinde tanımlamıştır. Arens (1997) öğrenme stratejilerini, hafızaya kaydetme, ortaya çıkarma tarzındaki zihinsel stratejiler ve bu zihinsel stratejilere yön veren zihinsel aşamaları içine alan ve de öğrencinin öğrenme sürecine etki eden, öğrenci tarafından pratiğe dökülen hareket ve düşünme aşamaları şeklinde belirtmiştir. Riding ve Rayner (1998) ise, kişinin çevresel faktörlere verdiği cevabın bir unsuru şeklinde meydana gelen öğrenme stratejileri hedefe ulaşmak için kişiye destek olan zihinsel vasıtalar. Subaşı (2000) öğrenme stratejisini, öğrenen bireyin öğrenme esnasında yapabileceği ve bireyin kodlama aşamasına etki edeceği tahmin edilen tutumlar ve fikirler şeklinde ifade etmişlerdir. Bayındır (2006) öğrenme stratejilerini, akademik hedeflere varmak için, öğrenen kişinin başarı şekillerinin formüle edildiği bir program şeklinde belirtmektedir. Stratejilerin de bahsi geçen hedeflere ulaşmak için kişisel yetileri elde etmeye dair metot ve taktikleri kapsadığını ifade etmektedir.

Weinstein ve Mayer (1986), öğrenme stratejilerini belirtirken öğrenmeyle alakalı şu örneği vermiştir; Bir lise öğrencisi sınava hazırlarken yükümlü olduğu kitabın konularını ezber etmek, ipuçlarının bir planını yapmak, kendisi için günlük amaçlar saptamak, gelişmesini takip etmek ve amaca ulaşma halini analiz etmek maksadıyla değişik öğrenme stratejileri uygulamaktadır. İlkokula giden bir öğrenci de aynı biçimde öğrenmesi lüzumlu olan bir şiiri dize dize devamlı tekrarlamaktadır. Verilen örneklerde belirtildiği üzere öğrenme stratejisi en kapsamlı tanımıyla, öğrencinin bilgi elde etme ve sorumluluklarına dair performansını ilerletmesini kolay hale getiren fikir ve tutumlardır (Braun, Gurlitt ve Nücles, 2012). Bahsi geçen stratejiler, ana düşünceyi vurgulama gibi kolay çalışma yetilerinden ilk bilgiler ve son bilgiler arasında bağ kuran benzetim yapma şeklindeki üst

seviye düşünme yetilerine değin farklı stratejileri kapsamaktadır (Weinstein, Ridly, Dahl ve Weber, 1989).

Öğrenme stratejileri hafızaya depolama ve yeniden çağırma gibi öğrenen kişinin öğrenme işini kolay hale getiren, öğrencinin uyguladığı tutum ve düşünme aşamalarını da kapsamaktadır. Lenz (1992), öğrenme stratejilerini, bir sorumlulukla alakalı potansiyelini göstermede ve analiz etmede öğrenciye rehber olan zihinsel ve tutumsal unsurlar şeklinde belirtmektedir.

Öğrenme Stratejileri, eğitim araştırmalarında Ders Çalışma Yetileri şeklinde de belirtilmektedir. Roberts (1999), Luckie ve Smethurst (1998) ders çalışma yetilerini, hedef saptama, vakti iyi değerlendirme, konuya kilitleme, hafızayı ilerletme, daha başarılı akla getirme, yazılı kaynaklardan daha çok faydalanma, aktif bir şekilde dinleme ve aktif bir biçimde not tutma gibi bilgi ve yetiler şeklinde ifade etmektedirler.

2. 13. Öğrenme Stratejileri ve Çalışma Becerileri

Çalışma stratejileri, öğrenme, hatıra getirme, hazırlık yapma ve sınav için çalışma yapmayı içermektedir. (Ekmekçi, 1994'den akt., Kutlu, 2013, s. 47). Buradan yola çıkarak ders çalışırken aşağıdaki konuların üzerinde durulmalıdır:

Bilgiyi Hatıra Getirme: Öğrenilen şeyler lüzumlu olduğunda hatıra gelmiyorsa pek bir ehemmiyeti bulunmaz.

Ders Kitaplarını Okuma ve Not Tutma: Ders kitapları öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgilerin büyük bir kısmını içermektedir. Dolayısıyla öğrenciler kitaplardan bilgileri nasıl kafi derecede ve etkili bir biçimde öğrenebileceklerini bilmelidirler. Bu sebeple öğrencilerin ders kitaplarını iyi okuma ve not tutma stratejilerini öğrenmesi gerekmektedir.

Çizelgeleri Açıklama: Öğrencilere, çizelgeleri, haritaları, grafikleri, tabloları ne şekilde okuyabilecekleri ve algılayabileceklerinin eğitimi verilmelidir. Ancak bu sayede öğrencilerin bunları açıklamaları ve bilgileri algılamaları kolay hale gelir.

2. 13. 1. Güdülenmeyi Etkileyen Faktörler

1. Kültürel etkenler öğrencilerin güdülenmesini etkileyebilir.
2. Çevresel etkenler öğrencilerin güdülenmesini etkileyebilir.
3. Öğrencilerin güdülenmesine sebep olan hisleri ve inançları arasında dahil oldukları sosyokültürel sınıf tecrübeleri ve tutumları etkili olabilir.
4. Sergilenen hareketler güdülenmesinin belirtileri arasında olabilir.

Amaç Saptama: Bütün şeyler inanç ve kuralları içeren unsurlarla başlar. Uzun süreli amaçlar ve başarılar için de inançlar ve ilkeler oluşturulur. Uzun süreli amaçlar art arda orta süreli amaçlara dahil olur ve orta süreli amaçlar da günlük amaçlara dahil olurlar.

Nefes Alma Metotları: Youngs'ın (1989), aşağıda nefes alma teknikleri ifade edilmiştir:

1. Rahatla. Kollarındaki ve bacaklarındaki kasları gevşet.
2. Gözlerini kapat.
3. Derin bir nefes al ve yavaş bir şekilde say: 1.2.3.4
4. Yavaş bir şekilde nefes ver ve yavaş bir şekilde say: 1.2.3.4
5. Bahsi geçen işlemleri üç ya da dört kez yinele; ancak bu sırada ellerini midenin üzerine koy ve nefes alış-verişini farket.
6. Derin bir şekilde nefes al ve say: 1.2.3.4
7. Aldığın havayı dışarı verirken say: 1.2.3.4
8. Bu işlemi birkaç defa yinele.
9. Gözlerini aç.

2. 13. 2. Sınıfta Not Tutma

Çalışma ve boş vakitleri iyi kullanma: Öğrenciler vakitlerini en iyi biçimde ödevlerini bitirmek ve sınavlara hazırlanmak için harcamalıdır. Öğrencilerin sınavlardan iyi not alabilmeleri için iyi çalışma rutinine, ders çalışmak amacıyla iyi bir ortama, çalışma vakitlerini tertip eden ve analiz eden iyi bir programa gereksinimleri bulunmaktadır.

Kaynaklardan Faydalanma: Öğrenciler okulda başarıyı elde edecekleri pek çok kaynağa ulaşma imkanı bulduklarının bilincinde olmalıdırlar.

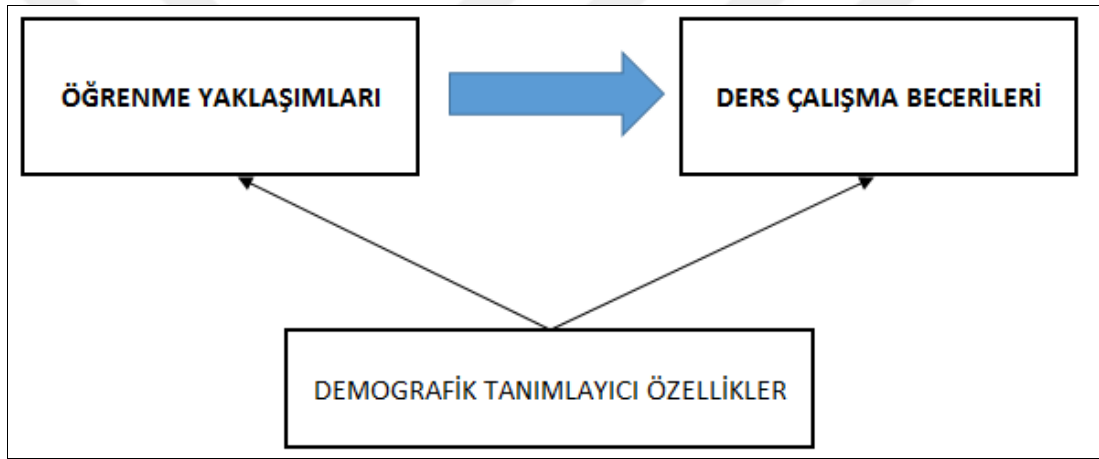
Anadüşünceyi Keşfetme: Öğrenciler okudukları metinlerde ya da paragraflardaki anadüşünceyi ne şekilde tespit edebileceklerini öğrenmelidirler. Bu sebeple de okuma stratejilerine gereksinimleri bulunmaktadır.

Sözcük Manalarını Öğrenme: Öğrenciler okudukları bir metnin içinde yer alan anlamını bilmedikleri sözcükleri öğrenmek amacıyla birtakım stratejileri öğrenmelidirler.

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tanımlayıcı olarak tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri, mevcut durumu ortaya koyan modellerdir (Karasar, 2009, s. 77). Araştırmada öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve ders çalışma becerilerinin belirlenerek mevcut durumun ortaya konulması, demografik özelliklere göre farklılıklar, öğrenme yaklaşımları ve ders çalışma becerileri arasında neden sonuç ilişkisinin belirlenmesi kurulan modelin bileşenlerini oluşturmaktadır. Araştırmaya ilişkin şematik model aşağıda verilmektedir.



Şekil 1. Araştırma modeli

Araştırmanın bağımsız değişkenini öğrenme yaklaşımları, bağımlı değişkenini ders çalışma becerileri oluşturmaktadır. Araştırma değişkenlerini ölçmek üzere nicel araştırma yöntemlerinden anket kullanılmıştır. Anket yoluyla veri toplamak, öğrenme yaklaşımları ve ders çalışma becerilerine yönelik sayısal veri toplamak bakımından avantaj yaratmaktadır.

3. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Karadeniz Teknik Üniversitesi Güzel Sanatlar bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın yürütüldüğü 2015-2016 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Güzel Sanatlar bölümünde öğrenim gören öğrenci sayısının 400 civarında olduğu bilinmektedir. Örneklem yöntemi olarak "Kolayda Örneklem" yöntemi seçilmiştir. Kolayda örneklem, kolayca ulaşılabilir birimlerin seçilmesi için kullanılır. Amaç kısa zamanda az maliyetlerle ölçüm yapmaktır

(Büyüköztürk, 2012)). Örneklem büyüklüğü Salant ve Dillman'nın (1994) belirlediği formül ile hesaplanmıştır.

$$n = N t^2 p q / d^2 (N-1) + t^2 p q$$

N: Hedef kitledeki birey sayısı

n : Örnekleme alınacak birey sayısı

p : İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q : İncelenen olayın görülmemiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

t : Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

d : Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen \pm örnekleme hatasıdır

Şekil 2. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesine yönelik formül (Salant ve Dillman, 1994, s. 55).

Örneklem formülü kullanılarak homojen bir yapıda olmayan bu evren için %95 güven aralığında, \pm %5 örnekleme hatası ile gerekli örneklem büyüklüğü $n = 400 (1,96)^2 (0,5) (0,5) / (0,5)^2 (400-1) + (1,96)^2 (0,5) (0,5) = 197$ olarak hesaplanmıştır. Araştırmada 282 öğrenci ile hesaplamaya göre evreni temsil edecek daha fazla örnekleme ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre araştırmada elde edilen bulgular ile araştırma evren üzerinde genellenebilir.

3. 3. Veri Toplama Aracı

Veriler toplama aracı olarak iki farklı ölçek olan öğrenme yaklaşımları ölçeği ve ders çalışma becerileri ölçeği kullanılmıştır. Bunlardan ilki Biggs'in (1984) "Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğidir" (R-SPQ-2F). Ölçeğin gözden geçirilmiş Türkçe güvenilirlik ve geçerliliği Batı ve diğerleri (2010) tarafından yapılmıştır. Gözden geçirilmiş ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek derin ve yüzeysel yaklaşım olarak iki ana bölümden oluşmaktadır. Bu iki ana bölümde motivasyon ve strateji olarak iki alt boyuta ayrılmaktadır. Derin yaklaşım 1, 2, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 17 ve 18. maddelerin toplanması ile hesaplanmaktadır. 1, 5, 9, 13 ve 17. maddeler derin motivasyonu; 2, 6, 10, 14 ve 18. maddeler derin stratejiyi oluşturmaktadır. Yüzeysel yaklaşım ise 3, 4, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 19 ve 20. maddelerin toplanması ile hesaplanmaktadır. 3, 7, 11, 15 ve 19. maddeler yüzeysel motivasyonu; 4, 8, 12, 16 ve 20. maddeler yüzeysel stratejiyi oluşturmaktadır. Ölçek bölümlerinden alınan puanların yükselmesi ilgili özelliğin arttığını göstermektedir. Batı ve arkadaşlarının çalışmasında ölçeğin alt boyutlarına ilişkin doğrulayıcı model

kurulmuş ve model uyum iyiliği indeksleri CFI= 1.00, SRMR= 0.005 ve RMSEA= 0.018 bulunmuştur. Ayrıca derinsel yaklaşım bölümünün güvenirlik katsayısı $\alpha=0.772$ ve yüzeysel yaklaşım için $\alpha=0.800$ olarak bulunmuştur. Bu araştırmada derinsel yaklaşım bölümünün güvenirlik katsayısı $\alpha=0.792$ ve yüzeysel yaklaşım için $\alpha=0.721$ olarak bulunmuştur.

Ders çalışma becerilerini belirlemeye yönelik ölçek Bay ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beş seçenekli Likert olmak üzere 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, motivasyon, zaman yönetimi ve sınav hazırlanma-sınav kaygısı olmak üzere toplam üç boyuttan oluşmaktadır. 1-11.'ye kadar olan maddeler ölçeğin "Motivasyon" boyutu oluşmaktadır ve bu boyutunda alınabilecek puanlar 11 ile 55 arasında değişmektedir. Ölçeğin 12-18.'e kadar olan maddeler ise "Zaman yönetimi" boyutunu oluşturmaktadır ve bu boyutunda alınabilecek puanlar 7 ile 35 arasında değişmektedir. Son olarak ölçeğin 19-26.'ya kadar olan soruları da "Sınav hazırlanma-sınav kaygısı" boyutu oluşmaktadır ve bu boyutunda alınabilecek puanlar 8 ile 40 arasında değişmektedir. Puanlar arttıkça her bir boyuta ilişkin beceri artmaktadır. Ayrıca tüm boyutlardan alınan puanların toplamından elde edilen ders çalışma becerisi toplam puanı arttıkça da ders çalışma becerisinin olumlu yönde arttığı kabul edilmektedir. Bay ve diğerleri ölçeğin güvenirliğinin Cronbach Alpha= 0.89 olarak bulmuştur. Bu araştırmada ölçeğin güvenirliği $\alpha=0,850$ olarak bulunmuştur.

3. 4. Verilerin İstatiksel Analizi

Araştırma sonucunda toplanan verilerin analizi SPSS 22.0 programıyla çözümlenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemler olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

Ayrıca verilerin analiz edilmesinde t-testi, tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Anova testi sonucuna göre farklılıkları ortaya koymak üzere tamamlayıcı çoklu karşılaştırma (Scheffe) testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sürekli değişkenleri arasında pearson korelasyon ve regresyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, uygulanan ölçeklerden eldi edilen verilerin analizleri ve bulgular yer almaktadır. Bu bulgulara dayalı gereken açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4. 1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Bölüm	Müzik Öğretmenliği	155	55,0
	Resim-iş Öğretmenliği	127	45,0
	Toplam	282	100,0
Cinsiyet	Kadın	190	67,4
	Erkek	92	32,6
	Toplam	282	100,0
Sınıf	1	67	23,8
	2	74	26,2
	3	82	29,1
	4	53	18,8
	5 Ve üstü	6	2,1
	Toplam	282	100,0
Genel Not Ortalaması	0,00-1,99	16	5,7
	2,00-2,99	152	53,9
	3,00-3,50	99	35,1
	3,51-4,00	15	5,3
	Toplam	282	100,0
Yaşanılan Yer	Ailemle Evde	111	39,4
	Yurtta	71	25,2
	Apartta	37	13,1
	Öğrenci Evinde	63	22,3
	Toplam	282	100,0
Kendine Ait Çalışma Odası Olup Olmaması	Evet	211	74,8
	Hayır	71	25,2
	Toplam	282	100,0
Ders Çalışma Yeri	Kütüphanede	9	3,2
	Kendi Çalışma Odamda	176	62,4
	Atölyede	7	2,5
	Yurt Çalışma Salonunda	19	6,7
	Müzik Odasında	36	12,8
	Diğer	35	12,4
Toplam	282	100,0	

Tablo1 incelendiğinde Öğrencilerin;

Bölüm değişkenine göre 155'i (%55,0) müzik öğretmenliği, 127'si (%45,0) resim-iş öğretmenliği olarak,

Cinsiyet değişkenine göre 190'ı (%67,4) kadın, 92'si (%32,6) erkek olarak,

Sınıf değişkenine göre 67'si (%23,8) 1, 74'ü (%26,2) 2, 82'si (%29,1) 3, 53'ü (%18,8) 4, 6'sı (%2,1) 5 ve üstü olarak,

Genel not ortalaması değişkenine göre 16'sı (%5,7) 0,00-1,99, 152'si (%53,9) 2,00-2,99, 99'u (%35,1) 3,00-3,50, 15'i (%5,3) 3,51-4,00 olarak,

Yaşanılan yer değişkenine göre 111'i (%39,4) ailemle evde, 71'i (%25,2) yurttta, 37'si (%13,1) apartta, 63'ü (%22,3) öğrenci evinde olarak,

Kendilerine ait çalışma odası olup olmamasına ilişkin değişkene göre 211'i (%74,8) evet, 71'i (%25,2) hayır olarak,

Ders çalışma yeri değişkenine göre 9'u (%3,2) kütüphanede, 176'sı (%62,4) kendi çalışma odamda, 7'si (%2,5) atölyede, 19'u (%6,7) yurt çalışma salonunda, 36'sı (%12,8) müzik odasında, 35'i (%12,4) diğer olarak dağılmakta oldukları görülmektedir.

4. 2. Öğrenme Yaklaşımları ve Ders Çalışma Becerileri Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Tablo 2. Öğrenme Yaklaşımlarının Puan Ortalaması

	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Derin Motivasyon	282	15,731	3,444	5,000	25,000
Derin Strateji	282	15,975	3,497	5,000	25,000
Derin Yaklaşım	282	31,706	6,313	10,000	47,000
Yüzeysel Motivasyon	282	14,028	3,633	5,000	23,000
Yüzeysel Strateji	282	15,918	3,111	5,000	24,000
Yüzeysel Yaklaşım	282	29,947	5,985	10,000	47,000

Tablo 2'deki verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin "derin motivasyon" düzeyi (15,731±3,444); "derin strateji" düzeyi (15,975±3,497); "derin yaklaşım" düzeyi (31,706±6,313); "yüzeysel motivasyon" düzeyi (14,028±3,633); "yüzeysel strateji" düzeyi (15,918±3,111); "yüzeysel yaklaşım" düzeyi (29,947±5,985) olarak saptanmıştır.

4. 3. Ders Çalışma Becerilerinin Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Tablo 3. Ders Çalışma Becerilerinin Puan Ortalaması

	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Motivasyon Boyutu	282	34,497	6,807	11,000	49,000
Zaman Yönetimi Boyutu	282	20,259	4,111	7,000	35,000
Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu	282	23,298	6,336	8,000	40,000
Ders Çalışma Becerileri Toplam	282	78,053	14,171	26,000	113,000

Tablo 3'e ilişkin veriler incelendiğinde Araştırmaya katılan öğrencilerin "motivasyon boyutu" düzeyi (34,497±6,807); "zaman yönetimi boyutu" düzeyi (20,259±4,111); "sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu" düzeyi (23,298±6,336); "ders çalışma becerileri toplam" düzeyi (78,053±14,171) olarak saptanmıştır.

4. 4. Öğrenme Yaklaşımları ile Ders Çalışma Becerileri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Tablo 4. Öğrenme Yaklaşımları ile Ders Çalışma Becerileri Arasında Korelasyon Analizi

	Derin Motivasyon	Derin Strateji	Derin Yaklaşım	Yüzeysel Motivasyon	Yüzeysel Strateji	Yüzeysel Yaklaşım	Motivasyon Boyutu	Zaman Yönetimi Boyutu	Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu	Ders Çalışma Becerileri Toplam
Derin Motivasyon	r 1,000									
Derin Strateji	r 0,654**									
Derin Yaklaşım	r 0,908**	0,911**								
Yüzeysel Motivasyon	r 0,163**	-0,145*	-0,169**							
Yüzeysel Strateji	r 0,205**	0,173**	0,572**							
Yüzeysel Yaklaşım	r 0,905**	0,867**								
Motivasyon Boyutu	r 0,190**	0,176**	0,201**	-0,508**	-0,259**	-0,444**				
Zaman Yönetimi Boyutu	r -0,283**	-0,138*	-0,243**	0,483**						
Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu	r -0,267**	-0,217**	-0,275**	0,472**	0,570**					
Ders Çalışma Becerileri Toplam	r -0,446**	-0,262**	-0,407**	0,831**	0,777**	0,839**				

*<0,05; **<0,01

Tablo 4'e ilişkin verilere göre Derin Strateji ve derin motivasyon arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki bulunmaktadır ($r=0.654$, $p<0.05$). Derin Yaklaşım ve derin motivasyon arasında çok yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.908$, $p<0.05$). Derin Yaklaşım ve derin strateji arasında çok yüksek düzeyde ve pozitif ilişki bulunmaktadır ($r=0.911$, $p<0.05$). Yüzeysel Motivasyon ve derin motivasyon arasında çok zayıf, negatif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=-0.163$, $p<0.05$). Yüzeysel Motivasyon ve derin strateji arasında çok zayıf, negatif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=-0.145$, $p<0.05$). Yüzeysel Motivasyon ve derin yaklaşım arasında çok zayıf, negatif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=-0.169$, $p<0.05$). Yüzeysel Strateji ve derin strateji arasında çok zayıf, pozitif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=0.205$, $p<0.05$). Yüzeysel Strateji ve derin yaklaşım arasında çok zayıf, pozitif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=0.173$, $p<0.05$). Yüzeysel Strateji ve yüzeysel motivasyon arasında orta, pozitif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=0.572$, $p<0.05$). Yüzeysel Yaklaşım ve yüzeysel motivasyon arasında çok yüksek, pozitif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=0.905$, $p<0.05$). Yüzeysel Yaklaşım ve yüzeysel strateji arasında yüksek, pozitif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=0.867$, $p<0.05$). Motivasyon Boyutu ve derin motivasyon arasında çok zayıf, pozitif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=0.19$, $p=0,001<0.05$). Motivasyon Boyutu ve derin strateji arasında çok zayıf, pozitif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=0.176$, $p<0.05$). Motivasyon Boyutu ve derin yaklaşım arasında çok zayıf, pozitif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=0.20$, $p<0.05$). Motivasyon Boyutu ve yüzeysel motivasyon arasında orta, negatif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=-0.508$, $p<0.05$). Motivasyon Boyutu ve yüzeysel strateji arasında zayıf, negatif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=-0.259$, $p<0.05$). Motivasyon Boyutu ve yüzeysel yaklaşım arasında zayıf, negatif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=-0.444$, $p<0.05$). Zaman Yönetimi Boyutu ve yüzeysel motivasyon arasında zayıf, negatif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=-0.283$, $p<0.05$). Zaman Yönetimi Boyutu ve yüzeysel strateji arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=-0.138$, $p<0.05$). Zaman Yönetimi Boyutu ve yüzeysel yaklaşım arasında çok zayıf, negatif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=-0.243$, $p<0.05$). Zaman Yönetimi Boyutu ve motivasyon boyutu arasında zayıf, pozitif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=0.483$, $p<0.05$). Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu ve yüzeysel motivasyon arasında zayıf, negatif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=-0.267$, $p<0.05$). Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu ve yüzeysel strateji arasında çok zayıf, negatif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=-0.217$, $p<0.05$). Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu ve yüzeysel yaklaşım arasında zayıf, negatif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=-0.275$, $p<0.05$). Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu ve motivasyon boyutu arasında zayıf, pozitif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=0.472$, $p<0.05$). Sınav

Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu ve zaman yönetimi boyutu arasında orta, pozitif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=0.57$, $p<0.05$). Ders Çalışma Becerileri Toplam ve yüzeysel motivasyon arasında zayıf, negatif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=-0.446$, $p<0.05$). Ders Çalışma Becerileri Toplam ve yüzeysel strateji arasında zayıf, negatif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=-0.262$, $p<0.05$). Ders Çalışma Becerileri Toplam ve yüzeysel yaklaşım arasında zayıf, negatif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=-0.407$, $p<0.05$). Ders Çalışma Becerileri Toplam ve motivasyon boyutu arasında yüksek, pozitif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=0.831$, $p<0.05$). Ders Çalışma Becerileri Toplam ve zaman yönetimi boyutu arasında yüksek, pozitif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=0.777$, $p<0.05$). Ders Çalışma Becerileri Toplam ve sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu arasında yüksek, pozitif yönde manidar ilişki bulunmaktadır ($r=0.839$, $p<0.05$). Diğer değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak manidar değildir ($p>0.05$).

4. 5. Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşımın Motivasyon Boyutu Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşımın Motivasyon Boyutu Üzerine Etkisi

		B	t	p	F	Model (p)	R ²
Motivasyon Boyutu	Sabit	42,833	16,677	0,000	42,828	0,000	0,229
	Derin Yaklaşım	0,211	3,732	0,000			
	Yüzeysel Yaklaşım	-0,501	-8,419	0,000			

Tablo 5'te görülmekte olan veriler ışığında derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ile motivasyon boyutu arasındaki ilişki manidar bulunmuştur ($F=42,828$, $p<0.05$). Sonuçlara göre derin ve yüzeysel yaklaşım değişkenleri motivasyon boyutu üzerindeki değişimin %22,9'unu açıkladığı söylenebilir. Öğrencilerin derin yaklaşım düzeyi motivasyon boyutu düzeyini arttırmaktadır ($B=0,211$). Öğrencilerin yüzeysel yaklaşım düzeyi motivasyon boyutu düzeyini azaltmaktadır ($B=-0,501$).

4. 6. Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşımın Zaman Yönetimi Boyutu Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşımın Zaman Yönetimi Boyutu Üzerine Etkisi

		B	t	p	F	Model (p)	R ²
Zaman Yönetimi Boyutu	Sabit	25,453	14,796	0,000			
	Derin Yaklaşım	-0,006	-0,153	0,878	8,800	0,000	0,053
	Yüzeysel Yaklaşım	-0,167	-4,194	0,000			

Tablo 6'ya ait veriler incelendiğinde derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ile zaman yönetimi boyutu arasındaki ilişki manidar bulunmuştur ($F=8,800$; $p<0.05$). Zaman yönetimi boyutu düzeyinin belirleyicisi olarak derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım değişkenleri ile ilişkisinin zayıf olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derin yaklaşım düzeyi zaman yönetimi boyutu düzeyini etkilememektedir ($p>0.05$). Öğrencilerin yüzeysel yaklaşım düzeyi zaman yönetimi boyutu düzeyini azaltmaktadır ($B=-0,167$).

4. 7. Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşımın Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşımın Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu Üzerine Etkisi

		B	t	p	F	Model (p)	R ²
Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu	Sabit	32,640	12,423	0,000			
	Derin Yaklaşım	-0,019	-0,332	0,740	11,492	0,000	0,069
	Yüzeysel Yaklaşım	-0,292	-4,787	0,000			

Tablo 7 verilerine göre derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ile sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu arasındaki ilişki manidar bulunmuştur ($F=11,492$, $p<0.05$). Sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu düzeyinin belirleyicisi olarak derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım değişkenleri ile ilişkisinin zayıf olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derin yaklaşım düzeyi sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu düzeyini etkilememektedir ($p=0.740>0.05$). Öğrencilerin yüzeysel yaklaşım düzeyi sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu düzeyini azaltmaktadır ($B=-0,292$).

4. 8. Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşımın Ders Çalışma Becerileri Toplam Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 8. Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşımın Ders Çalışma Becerileri Toplam Üzerine Etkisi

		B	t	p	F	Model (p)	R ²
Ders Çalışma Becerileri Toplam	Sabit	100,927	18,146	0,000			
	Derin Yaklaşım	0,186	1,519	0,130	29,031	0,000	0,166
	Yüzeysel Yaklaşım	-0,960	-7,446	0,000			

Tablo 8 verilerine göre derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ile ders çalışma becerileri toplam arasındaki ilişki manidar bulunmuştur ($F=29,031$, $p<0.05$). Ders çalışma becerileri toplam düzeyinin belirleyicisi olarak derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım değişkenleri ile ilişkisinin zayıf olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derin yaklaşım düzeyi ders çalışma becerileri toplam düzeyini etkilememektedir ($p>0.05$). Öğrencilerin yüzeysel yaklaşım düzeyi ders çalışma becerileri toplam düzeyini azaltmaktadır ($B=-0,960$).

4. 9. Öğrenme Yaklaşımlarının Alt Motivasyon Boyutu Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 9. Öğrenme Yaklaşımlarının Alt Motivasyon Boyutu Üzerine Etkisi

		B	t	p	F	Model (p)	R ²
Motivasyon Boyutu	Sabit	43,267	17,169	0,000			
	Derin Motivasyon	0,144	1,069	0,286			
	Derin Strateji	0,112	0,817	0,415	25,893	0,000	0,262
	Yüzeysel Motivasyon	-0,915	-7,355	0,000			
	Yüzeysel Strateji	0,001	0,006	0,995			

Tablo 9'a ilişkin verilerin dağılımları incelendiğinde derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji ile motivasyon boyutu arasındaki ilişki manidar bulunmuştur ($F=25,893$, $p<0.05$). Motivasyon boyutu düzeyinin belirleyicisi olarak derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji değişkenleri ile ilişkisinin güçlü olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derin motivasyon düzeyi motivasyon boyutu düzeyini etkilememektedir ($p>0.05$). Öğrencilerin derin strateji düzeyi motivasyon boyutu düzeyini etkilememektedir ($p>0.05$). Öğrencilerin yüzeysel motivasyon düzeyi motivasyon boyutu düzeyini azaltmaktadır ($B=-0,915$). Öğrencilerin yüzeysel strateji düzeyi motivasyon boyutu düzeyini etkilememektedir ($p>0.05$).

4. 10. Öğrenme Yaklaşımlarının Zaman Yönetimi Boyutu Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 10. Öğrenme Yaklaşımlarının Zaman Yönetimi Boyutu Üzerine Etkisi

		B	t	p	F	Model (p)	R ²
Zaman Yönetimi Boyutu	Sabit	25,618	15,026	0,000			
	Derin Motivasyon	0,013	0,138	0,891			
	Derin Strateji	-0,109	-1,174	0,241	6,600	0,000	0,074
	Yüzeysel Motivasyon	-0,379	-4,505	0,000			
	Yüzeysel Strateji	0,094	0,952	0,342			

Tablo 10' ilişkin veriler incelendiğinde derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji ile zaman yönetimi boyutu arasındaki ilişki manidar bulunmuştur (F=6,600, p<0.05). Zaman yönetimi boyutu düzeyinin belirleyicisi olarak derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji değişkenleri ile ilişkisinin zayıf olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derin motivasyon düzeyi zaman yönetimi boyutu düzeyini etkilememektedir (p>0.05). Öğrencilerin derin strateji düzeyi zaman yönetimi boyutu düzeyini etkilememektedir (p>0.05). Öğrencilerin yüzeysel motivasyon düzeyi zaman yönetimi boyutu düzeyini azaltmaktadır (B=-0,379). Öğrencilerin yüzeysel strateji düzeyi zaman yönetimi boyutu düzeyini etkilememektedir (p>0.05).

4. 11. Öğrenme Yaklaşımlarının Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 11. Öğrenme Yaklaşımlarının Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu Üzerine Etkisi

		B	t	p	F	Model (p)	R ²
Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu	Sabit	32,736	12,406	0,000			
	Derin Motivasyon	-0,020	-0,139	0,889			
	Derin Strateji	-0,062	-0,434	0,665	5,949	0,000	0,066
	Yüzeysel Motivasyon	-0,400	-3,074	0,002			
	Yüzeysel Strateji	-0,158	-1,031	0,303			

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji ile sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu arasındaki ilişki manidar bulunmuştur (F=5,949, p<0.05). Sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu düzeyinin belirleyicisi olarak derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji

değişkenleri ile ilişkisinin zayıf olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derin motivasyon düzeyi sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu düzeyini etkilememektedir ($p>0.05$). Öğrencilerin derin strateji düzeyi sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu düzeyini etkilememektedir ($p>0.05$). Öğrencilerin yüzeysel motivasyon düzeyi sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu düzeyini azaltmaktadır ($B=-0,400$). Öğrencilerin yüzeysel strateji düzeyi sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu düzeyini etkilememektedir ($p>0.05$).

4. 12. Öğrenme Yaklaşımlarının Ders Çalışma Becerileri Toplam Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 12. Öğrenme Yaklaşımlarının Ders Çalışma Becerileri Toplam Üzerine Etkisi

	B	t	p	F	Model (p)	R ²	
Ders Çalışma Becerileri Toplam	Sabit	101,620	18,467	0,000	17,244	0,000	0,188
	Derin Motivasyon	0,137	0,465	0,642			
	Derin Strateji	-0,059	-0,198	0,843			
	Yüzeysel Motivasyon	-1,695	-6,238	0,000			
	Yüzeysel Strateji	-0,063	-0,197	0,844			

Tablo 12'ye ait verilerden de anlaşılacağı üzere derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji ile ders çalışma becerileri toplam arasındaki ilişki manidar bulunmuştur ($F=17,244$; $p<0.05$). Ders çalışma becerileri toplam düzeyinin belirleyicisi olarak derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji değişkenleri ile ilişkisinin zayıf olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derin motivasyon düzeyi ders çalışma becerileri toplam düzeyini etkilememektedir ($p>0.05$). Öğrencilerin derin strateji düzeyi ders çalışma becerileri toplam düzeyini etkilememektedir ($p>0.05$). Öğrencilerin yüzeysel motivasyon düzeyi ders çalışma becerileri toplam düzeyini azaltmaktadır ($B=-1,695$). Öğrencilerin yüzeysel strateji düzeyi ders çalışma becerileri toplam düzeyini etkilememektedir ($p>0.05$).

4. 13. Öğrenme Yaklaşımlarının Tanımlayıcı Özelliklere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 13. Öğrenme Yaklaşımlarının Bölüme Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Derin Motivasyon	Müzik Öğretmenliği	155	15,845	3,557	0,617	0,538
	Resim-iş Öğretmenliği	127	15,591	3,310		
Derin Strateji	Müzik Öğretmenliği	155	15,813	3,673	-0,860	0,390
	Resim-iş Öğretmenliği	127	16,173	3,274		
Derin Yaklaşım	Müzik Öğretmenliği	155	31,658	6,513	-0,140	0,889
	Resim-iş Öğretmenliği	127	31,764	6,086		
Yüzeysel Motivasyon	Müzik Öğretmenliği	155	13,658	3,664	-1,899	0,059
	Resim-iş Öğretmenliği	127	14,480	3,559		
Yüzeysel Strateji	Müzik Öğretmenliği	155	15,955	3,076	0,217	0,829
	Resim-iş Öğretmenliği	127	15,874	3,165		
Yüzeysel Yaklaşım	Müzik Öğretmenliği	155	29,613	5,969	-1,035	0,301
	Resim-iş Öğretmenliği	127	30,354	6,002		

Tablo 13'e ait verilerden anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğrencilerin derin motivasyon, derin strateji, derin yaklaşım, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji, yüzeysel yaklaşım puanları ortalamalarının bölüm değişkenine göre yapılan t-testi bulgularına göre gruplar arasında manidar bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

4. 14. Öğrenme Yaklaşımlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 14. Öğrenme Yaklaşımlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Derin Motivasyon	Kadın	190	15,742	3,174	0,081	0,940
	Erkek	92	15,707	3,963		
Derin Strateji	Kadın	190	16,121	3,194	1,007	0,315
	Erkek	92	15,674	4,055		
Derin Yaklaşım	Kadın	190	31,863	5,581	0,601	0,590
	Erkek	92	31,380	7,631		
Yüzeysel Motivasyon	Kadın	190	14,068	3,517	0,266	0,791
	Erkek	92	13,946	3,881		
Yüzeysel Strateji	Kadın	190	16,063	3,025	1,123	0,262
	Erkek	92	15,620	3,278		
Yüzeysel Yaklaşım	Kadın	190	30,132	5,774	0,744	0,457
	Erkek	92	29,565	6,413		

Tablo 14 verileri incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin derin motivasyon, derin strateji, derin yaklaşım, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji, yüzeysel yaklaşım puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi bulgularına göre gruplar arasında manidar bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

4. 15. Öğrenme Yaklaşımlarının Sınıfa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 15. Öğrenme Yaklaşımlarının Sınıfa Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Fark
Derin Motivasyon	1	67	16,149	3,718	1,993	0,096	
	2	74	15,000	3,315			
	3	82	16,195	3,260			
	4	53	15,321	3,479			
	5 Ve üstü	6	17,333	2,658			
Derin Strateji	1	67	16,224	4,082	0,470	0,758	
	2	74	15,527	3,683			
	3	82	16,183	2,851			
	4	53	16,000	3,492			
	5 Ve üstü	6	15,667	2,503			
Derin Yaklaşım	1	67	32,373	7,259	1,180	0,320	
	2	74	30,527	6,342			
	3	82	32,378	5,417			
	4	53	31,321	6,432			
	5 Ve üstü	6	33,000	3,742			
Yüzeysel Motivasyon	1	67	13,791	4,194	4,470	0,002	2>1
	2	74	15,230	3,121			5>1
	3	82	13,390	3,321			2>3
	4	53	13,302	3,587			5>3
	5 Ve üstü	6	17,000	3,162			2>4
Yüzeysel Strateji	1	67	15,881	3,226	2,936	0,021	2>3
	2	74	16,892	2,917			2>4
	3	82	15,317	2,897			
	4	53	15,491	3,332			
	5 Ve üstü	6	16,333	2,944			
Yüzeysel Yaklaşım	1	67	29,672	6,646	4,550	0,001	2>1
	2	74	32,122	5,174			2>3
	3	82	28,707	5,415			2>4
	4	53	28,793	6,274			
	5 Ve üstü	6	33,333	5,538			

Tablo 15 verilerinin analizleri sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin yüzeysel motivasyon puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre yapılan Anova testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmuştur ($F=4,470$, $p<0.05$). Bulunan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. 2. Sınıf olanların yüzeysel motivasyon puanları ($15,230\pm3,121$), 1. Sınıf olanların yüzeysel motivasyon puanlarından ($13,791\pm4,194$) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf ve üstü olanların yüzeysel motivasyon puanları ($17,000\pm3,162$), 1. Sınıf olanların yüzeysel motivasyon puanlarından ($13,791\pm4,194$) yüksek bulunmuştur. 2. Sınıf olanların yüzeysel motivasyon puanları ($15,230\pm3,121$), 3. Sınıf olanların yüzeysel motivasyon puanlarından ($13,390\pm3,321$) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf ve üstü olanların yüzeysel motivasyon puanları ($17,000\pm3,162$), 3. Sınıf olanların yüzeysel motivasyon puanlarından ($13,390\pm3,321$) yüksek bulunmuştur. 2. Sınıf olanların yüzeysel motivasyon puanları ($15,230\pm3,121$), 4. Sınıf olanların yüzeysel motivasyon puanlarından ($13,302\pm3,587$) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf ve üstü olanların yüzeysel motivasyon puanları ($17,000\pm3,162$), 4. Sınıf olanların yüzeysel motivasyon puanlarından ($13,302\pm3,587$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yüzeysel strateji puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre yapılan Anova testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmuştur ($F=2,936$, $p<0.05$). Bulunan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. 2. Sınıf olanların yüzeysel strateji puanları ($16,892\pm2,917$), 3. Sınıf olanların yüzeysel strateji puanlarından ($15,317\pm2,897$) yüksek bulunmuştur. 2. Sınıf olanların yüzeysel strateji puanları ($16,892\pm2,917$), 4. Sınıf olanların yüzeysel strateji puanlarından ($15,491\pm3,332$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yüzeysel yaklaşım puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre Anova testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmuştur ($F=4,550$, $p<0.05$). Bulunan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. 2. Sınıf olanların yüzeysel yaklaşım puanları ($32,122\pm5,174$), 1. Sınıf olanların yüzeysel yaklaşım puanlarından ($29,672\pm6,646$) yüksek bulunmuştur. 2. Sınıf olanların yüzeysel yaklaşım puanları ($32,122\pm5,174$), 3. Sınıf olanların yüzeysel yaklaşım puanlarından ($28,707\pm5,415$) yüksek bulunmuştur. 2. Sınıf olanların yüzeysel yaklaşım puanları ($32,122\pm5,174$), 4. Sınıf olanların yüzeysel yaklaşım puanlarından ($28,793\pm6,274$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin derin motivasyon, derin strateji, derin yaklaşım puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre yapılan Anova testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki manidar bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

4. 16. Öğrenme Yaklaşımlarının Genel Not Ortalamasına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 16. Öğrenme Yaklaşımlarının Genel Not Ortalamasına Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Fark
Derin Motivasyon	0,00-1,99	16	14,000	3,098	1,864	0,136	
	2,00-2,99	152	15,816	3,403			
	3,00-3,50	99	16,000	3,467			
	3,51-4,00	15	14,933	3,751			
Derin Strateji	0,00-1,99	16	12,875	4,241	8,172	0,000	2>1
	2,00-2,99	152	15,717	3,473			3>1
	3,00-3,50	99	17,000	2,924			3>2
	3,51-4,00	15	15,133	4,051			3>4
Derin Yaklaşım	0,00-1,99	16	26,875	6,459	5,098	0,002	2>1
	2,00-2,99	152	31,533	6,209			3>1
	3,00-3,50	99	33,000	5,845			
	3,51-4,00	15	30,067	7,658			
Yüzeysel Motivasyon	0,00-1,99	16	14,750	2,720	2,296	0,078	
	2,00-2,99	152	14,441	3,532			
	3,00-3,50	99	13,475	3,884			
	3,51-4,00	15	12,733	3,240			
Yüzeysel Strateji	0,00-1,99	16	15,938	2,768	0,228	0,877	
	2,00-2,99	152	15,954	3,134			
	3,00-3,50	99	15,778	3,209			
	3,51-4,00	15	16,467	2,748			
Yüzeysel Yaklaşım	0,00-1,99	16	30,688	3,772	0,886	0,449	
	2,00-2,99	152	30,395	6,046			
	3,00-3,50	99	29,253	6,315			
	3,51-4,00	15	29,200	4,828			

Tablo 16'ya ilişkin veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin derin strateji puanları ortalamalarının genel not ortalaması değişkenine göre yapılan Anova testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmuştur ($F=8,172$, $p<0.05$). Bulunan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Genel not ortalaması 2,00-2,99 olanların derin strateji puanları ($15,717\pm3,473$), genel not ortalaması 0,00-1,99 olanların derin strateji puanlarından ($12,875\pm4,241$) yüksek bulunmuştur. Genel not ortalaması 3,00-3,50 olanların derin strateji puanları ($17,000\pm2,924$), genel not ortalaması 0,00-1,99 olanların derin strateji puanlarından ($12,875\pm4,241$) yüksek bulunmuştur. Genel not ortalaması 3,00-3,50 olanların derin strateji puanları ($17,000\pm2,924$), genel not ortalaması 2,00-2,99 olanların derin strateji puanlarından ($15,717\pm3,473$) yüksek bulunmuştur. Genel not ortalaması

3,00-3,50 olanların derin strateji puanları ($17,000 \pm 2,924$), genel not ortalaması 3,51-4,00 olanların derin strateji puanlarından ($15,133 \pm 4,051$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin derin yaklaşım puanları ortalamalarının genel not ortalaması değişkenine göre yapılan Anova testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmuştur ($F=5,098$, $p<0.05$). Bulunan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Genel not ortalaması 2,00-2,99 olanların derin yaklaşım puanları ($31,533 \pm 6,209$), genel not ortalaması 0,00-1,99 olanların derin yaklaşım puanlarından ($26,875 \pm 6,459$) yüksek bulunmuştur. Genel not ortalaması 3,00-3,50 olanların derin yaklaşım puanları ($33,000 \pm 5,845$), genel not ortalaması 0,00-1,99 olanların derin yaklaşım puanlarından ($26,875 \pm 6,459$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin derin motivasyon, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji, yüzeysel yaklaşım puanları ortalamalarının genel not ortalaması değişkenine göre yapılan Anova testi sonucunda grup ortalamaları arasında manidar bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

4. 17. Öğrenme Yaklaşımlarının Yaşanılan Yere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 17. Öğrenme Yaklaşımlarının Yaşanılan Yere Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Fark
Derin Motivasyon	Ailemle Evde	111	15,496	3,208	0,337	0,798	
	Yurtta	71	15,986	3,310			
	Apartta	37	15,919	4,105			
	Öğrenci Evinde	63	15,746	3,628			
Derin Strateji	Ailemle Evde	111	15,910	3,201	0,406	0,749	
	Yurtta	71	16,169	3,525			
	Apartta	37	16,351	3,882			
	Öğrenci Evinde	63	15,651	3,772			
Derin Yaklaşım	Ailemle Evde	111	31,405	5,705	0,350	0,789	
	Yurtta	71	32,155	6,175			
	Apartta	37	32,270	7,574			
	Öğrenci Evinde	63	31,397	6,772			
Yüzeysel Motivasyon	Ailemle Evde	111	14,234	3,673	1,528	0,207	
	Yurtta	71	14,549	3,277			
	Apartta	37	13,514	4,011			
	Öğrenci Evinde	63	13,381	3,670			

Tablo 17'nin devamı

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Fark
Yüzeysel Strateji	Ailemle Evde	111	16,054	2,860	3,707	0,012	1>4 2>4 3>4
	Yurtta	71	16,465	2,740			
	Apartta	37	16,324	3,808			
	Öğrenci Evinde	63	14,825	3,280			
Yüzeysel Yaklaşım	Ailemle Evde	111	30,288	5,748	2,702	0,046	1>4 2>4
	Yurtta	71	31,014	5,263			
	Apartta	37	29,838	7,018			
	Öğrenci Evinde	63	28,206	6,263			

Tablo 17'den de görülebileceği üzere araştırmaya katılan öğrencilerin yüzeysel strateji puanları ortalamalarının yaşadıkları yer değişkenine göre Anova testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmuştur ($F=3,707$, $p<0.05$). Bulunan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Yaşadıkları yer ailemle evde olanların yüzeysel strateji puanları ($16,054\pm 2,860$), yaşadıkları yer öğrenci evinde olanların yüzeysel strateji puanlarından ($14,825\pm 3,280$) yüksek bulunmuştur. Yaşadıkları yer yurtta olanların yüzeysel strateji puanları ($16,465\pm 2,740$), yaşadıkları yer öğrenci evinde olanların yüzeysel strateji puanlarından ($14,825\pm 3,280$) yüksek bulunmuştur. Yaşadıkları yer apartta olanların yüzeysel strateji puanları ($16,324\pm 3,808$), yaşadıkları yer öğrenci evinde olanların yüzeysel strateji puanlarından ($14,825\pm 3,280$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yüzeysel yaklaşım puanları ortalamalarının yaşadıkları yer değişkenine göre yapılan Anova testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmuştur ($F=2,702$, $p<0.05$). Bulunan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Yaşadıkları yer ailemle evde olanların yüzeysel yaklaşım puanları ($30,288\pm 5,748$), yaşadıkları yer öğrenci evinde olanların yüzeysel yaklaşım puanlarından ($28,206\pm 6,263$) yüksek bulunmuştur. Yaşadıkları yer yurtta olanların yüzeysel yaklaşım puanları ($31,014\pm 5,263$), yaşadıkları yer öğrenci evinde olanların yüzeysel yaklaşım puanlarından ($28,206\pm 6,263$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin derin motivasyon, derin strateji, derin yaklaşım, yüzeysel motivasyon puanları ortalamalarının yaşadıkları yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Anova testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmamıştır ($p>0.05$).

4. 18. Öğrenme Yaklaşımlarının Kendine Ait Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 18. Öğrenme Yaklaşımlarının Kendine Ait Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Derin Motivasyon	Evet	211	15,839	3,516	0,911	0,363
	Hayır	71	15,409	3,223		
Derin Strateji	Evet	211	15,891	3,618	-0,696	0,487
	Hayır	71	16,225	3,122		
Derin Yaklaşım	Evet	211	31,730	6,464	0,111	0,912
	Hayır	71	31,634	5,888		
Yüzeysel Motivasyon	Evet	211	13,976	3,790	-0,414	0,679
	Hayır	71	14,183	3,141		
Yüzeysel Strateji	Evet	211	15,792	3,157	-1,182	0,238
	Hayır	71	16,296	2,959		
Yüzeysel Yaklaşım	Evet	211	29,768	6,188	-0,866	0,387
	Hayır	71	30,479	5,340		

Tablo 18 verilerine göre araştırmaya katılan öğrencilerin derin motivasyon, derin strateji, derin yaklaşım, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji, yüzeysel yaklaşım puanları ortalamalarının kendine ait çalışma odası olma durumu değişkenine göre yapılan t-testi bulgularına göre gruplar arasında manidar bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

4. 19. Öğrenme Yaklaşımlarının Ders Çalışma Yerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 19. Öğrenme Yaklaşımlarının Ders Çalışma Yerine Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Derin Motivasyon	Kütüphanede	9	13,333	3,202	1,913	0,092
	Kendi Çalışma Odamda	176	15,852	3,468		
	Atölyede	7	16,429	2,573		
	Yurt Çalışma Salonunda	19	16,421	2,293		
	Müzik Odasında	36	16,222	3,109		
	Diğer	35	14,714	4,070		
Derin Strateji	Kütüphanede	9	15,778	4,116	1,768	0,120
	Kendi Çalışma Odamda	176	16,273	3,079		
	Atölyede	7	15,571	2,370		

Tablo 19'un devamı

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Derin Strateji	Yurt Çalışma Salonunda	19	16,842	3,270		
	Müzik Odasında	36	15,556	4,137		
	Diğer	35	14,571	4,572		
Derin Yaklaşım	Kütüphanede	9	29,111	6,547	1,746	0,124
	Kendi Çalışma Odamda	176	32,125	5,912		
	Atölyede	7	32,000	3,651		
	Yurt Çalışma Salonunda	19	33,263	4,689		
	Müzik Odasında	36	31,778	6,779		
	Diğer	35	29,286	8,248		
Yüzeysel Motivasyon	Kütüphanede	9	16,000	3,354	1,356	0,241
	Kendi Çalışma Odamda	176	13,886	3,743		
	Atölyede	7	13,143	3,338		
	Yurt Çalışma Salonunda	19	14,158	3,184		
	Müzik Odasında	36	13,417	3,246		
	Diğer	35	14,971	3,682		
Yüzeysel Strateji	Kütüphanede	9	16,222	1,641	1,503	0,189
	Kendi Çalışma Odamda	176	15,847	3,170		
	Atölyede	7	13,429	2,760		
	Yurt Çalışma Salonunda	19	17,000	3,018		
	Müzik Odasında	36	16,250	2,902		
	Diğer	35	15,771	3,264		
Yüzeysel Yaklaşım	Kütüphanede	9	32,222	3,667	1,047	0,391
	Kendi Çalışma Odamda	176	29,733	6,214		
	Atölyede	7	26,571	5,798		
	Yurt Çalışma Salonunda	19	31,158	5,659		
	Müzik Odasında	36	29,667	5,110		
	Diğer	35	30,743	6,232		

Tablo 19'a ilişkin veriler incelendiğinde görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin derin motivasyon, derin strateji, derin yaklaşım, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji, yüzeysel yaklaşım puanları ortalamalarının ders çalışma yeri değişkenine göre yapılan Anova testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmamıştır ($p > 0.05$).

4. 20. Ders Çalışma Becerilerinin Tanımlayıcı Özelliklere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 20. Ders Çalışma Becerilerinin Bölüme Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Motivasyon Boyutu	Müzik Öğretmenliği	155	34,065	6,689	-1,178	0,240
	Resim-iş Öğretmenliği	127	35,024	6,938		
Zaman Yönetimi Boyutu	Müzik Öğretmenliği	155	20,000	4,139	-1,169	0,243
	Resim-iş Öğretmenliği	127	20,575	4,072		
Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu	Müzik Öğretmenliği	155	23,181	6,589	-0,343	0,732
	Resim-iş Öğretmenliği	127	23,441	6,036		
Ders Çalışma Becerileri Toplam	Müzik Öğretmenliği	155	77,245	14,278	-1,058	0,291
	Resim-iş Öğretmenliği	127	79,039	14,033		

Tablo 20'ye ilişkin verilerde araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon boyutu, zaman yönetimi boyutu, sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu, ders çalışma becerileri toplam puanları ortalamalarının bölüm değişkenine göre yapılan t-testi bulgularına göre gruplar arasında manidar bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

4. 21. Ders Çalışma Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 21. Ders Çalışma Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Motivasyon Boyutu	Kadın	190	34,774	6,562	0,983	0,327
	Erkek	92	33,924	7,290		
Zaman Yönetimi Boyutu	Kadın	190	20,463	4,134	1,200	0,231
	Erkek	92	19,837	4,055		
Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu	Kadın	190	23,274	6,369	-	0,927
	Erkek	92	23,348	6,301		
Ders Çalışma Becerileri Toplam	Kadın	190	78,511	14,099	0,778	0,437
	Erkek	92	77,109	14,349		

Tablo 21 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon boyutu, zaman yönetimi boyutu, sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu, ders çalışma becerileri toplam puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi bulgularına göre gruplar arasında manidar bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

4. 22. Ders Çalışma Becerilerinin Sınıfa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 22. Ders Çalışma Becerilerinin Sınıfa Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Motivasyon Boyutu	1	67	35,119	6,810	2,162	0,074
	2	74	32,622	6,753		
	3	82	35,549	6,439		
	4	53	34,849	7,091		
	5 Ve üstü	6	33,167	7,223		
Zaman Yönetimi Boyutu	1	67	20,463	4,124	0,081	0,988
	2	74	20,068	3,876		
	3	82	20,256	4,331		
	4	53	20,283	4,249		
	5 Ve üstü	6	20,167	3,656		
Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu	1	67	24,836	6,470	1,662	0,159
	2	74	22,230	6,186		
	3	82	22,829	6,473		
	4	53	23,547	6,147		
	5 Ve üstü	6	23,500	4,506		
Ders Çalışma Becerileri Toplam	1	67	80,418	14,194	1,452	0,217
	2	74	74,919	13,850		
	3	82	78,634	13,964		
	4	53	78,679	14,836		
	5 Ve üstü	6	76,833	12,073		

Tablo 22 verileri incelendiğinde görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon boyutu, zaman yönetimi boyutu, sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu, ders çalışma becerileri toplam puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre yapılan Anova testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki manidar bir fark bulunmamıştır.

4. 23. Ders Çalışma Becerilerinin Genel Not Ortalamasına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 23. Ders Çalışma Becerilerinin Genel Not Ortalamasına Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Fark
Motivasyon Boyutu	0,00-1,99	16	33,063	5,813	3,690	0,012	3>2
	2,00-2,99	152	33,507	6,947			
	3,00-3,50	99	36,283	6,576			
	3,51-4,00	15	34,267	5,898			
Zaman Yönetimi Boyutu	0,00-1,99	16	19,563	2,250	3,398	0,018	4>1
	2,00-2,99	152	19,842	3,879			4>2
	3,00-3,50	99	20,576	4,459			4>3
	3,51-4,00	15	23,133	4,518			
Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu	0,00-1,99	16	24,438	4,033	5,642	0,001	4>1
	2,00-2,99	152	22,415	6,153			4>2
	3,00-3,50	99	23,596	6,400			4>3
	3,51-4,00	15	29,067	6,861			
Ders Çalışma Becerileri Toplam	0,00-1,99	16	77,063	7,066	4,198	0,006	3>2
	2,00-2,99	152	75,763	14,288			4>2
	3,00-3,50	99	80,455	14,511			
	3,51-4,00	15	86,467	11,250			

Tablo 23'e ilişkin veriler incelendiğinde görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon boyutu puanları ortalamalarının genel not ortalaması değişkenine göre Anova testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmuştur ($F=3,690$; $p<0.05$). Bulunan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Genel not ortalaması 3,00-3,50 olanların motivasyon boyutu puanları ($36,283\pm 6,576$), genel not ortalaması 2,00-2,99 olanların motivasyon boyutu puanlarından ($33,507\pm 6,947$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin zaman yönetimi boyutu puanları ortalamalarının genel not ortalaması değişkenine göre yapılan Anova testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmuştur ($F=3,398$, $p<0.05$). Bulunan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Genel not ortalaması 3,51-4,00 olanların zaman yönetimi boyutu puanları ($23,133\pm 4,518$), genel not ortalaması 0,00-1,99 olanların zaman yönetimi boyutu puanlarından ($19,563\pm 2,250$) yüksek bulunmuştur. Genel not ortalaması 3,51-4,00 olanların zaman yönetimi boyutu puanları ($23,133\pm 4,518$), genel not ortalaması 2,00-2,99 olanların zaman yönetimi boyutu puanlarından ($19,842\pm 3,879$) yüksek bulunmuştur. Genel not ortalaması 3,51-4,00

olanların zaman yönetimi boyutu puanları (23,133±4,518), genel not ortalaması 3,00-3,50 olanların zaman yönetimi boyutu puanlarından (20,576±4,459) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu puanları ortalamalarının genel not ortalaması değişkenine göre yapılan Anova testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmuştur (F=5,642, p<0.05). Bulunan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Genel not ortalaması 3,51-4,00 olanların sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu puanları (29,067±6,861), genel not ortalaması 0,00-1,99 olanların sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu puanlarından (24,438±4,033) yüksek bulunmuştur. Genel not ortalaması 3,51-4,00 olanların sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu puanları (29,067±6,861), genel not ortalaması 2,00-2,99 olanların sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu puanlarından (22,415±6,153) yüksek bulunmuştur. Genel not ortalaması 3,51-4,00 olanların sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu puanları (29,067±6,861), genel not ortalaması 3,00-3,50 olanların sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu puanlarından (23,596±6,400) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders çalışma becerileri toplam puanları ortalamalarının genel not ortalaması değişkenine göre yapılan Anova testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmuştur (F=4,198, p<0.05). Bulunan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Genel not ortalaması 3,00-3,50 olanların ders çalışma becerileri toplam puanları (80,455±14,511), genel not ortalaması 2,00-2,99 olanların ders çalışma becerileri toplam puanlarından (75,763±14,288) yüksek bulunmuştur. Genel not ortalaması 3,51-4,00 olanların ders çalışma becerileri toplam puanları (86,467±11,250), genel not ortalaması 2,00-2,99 olanların ders çalışma becerileri toplam puanlarından (75,763±14,288) yüksek bulunmuştur.

4. 24. Ders Çalışma Becerilerinin Yaşanılan Yere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 24. Ders Çalışma Becerilerinin Yaşanılan Yere Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Motivasyon Boyutu	Ailemle Evde	111	34,198	6,917	2,625	0,051
	Yurtta	71	35,366	6,114		
	Apartta	37	32,000	7,288		
	Öğrenci Evinde	63	35,508	6,801		

Tablo 24'ün devamı

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Zaman Yönetimi Boyutu	Ailemle Evde	111	20,414	4,299	0,387	0,762
	Yurtta	71	19,873	3,798		
	Apartta	37	20,054	5,472		
	Öğrenci Evinde	63	20,540	3,136		
Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu	Ailemle Evde	111	24,135	6,856	1,992	0,115
	Yurtta	71	23,437	5,646		
	Apartta	37	21,324	7,398		
	Öğrenci Evinde	63	22,825	5,192		
Ders Çalışma Becerileri Toplam	Ailemle Evde	111	78,748	14,854	1,556	0,200
	Yurtta	71	78,676	12,845		
	Apartta	37	73,378	17,566		
	Öğrenci Evinde	63	78,873	11,755		

Tablo 24'ün verilerinden de anlaşılacağı üzere Araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon boyutu, zaman yönetimi boyutu, sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu, ders çalışma becerileri toplam puanları ortalamalarının yaşadıkları yer değişkenine göre yapılan Anova testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki manidar bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

4. 25. Ders Çalışma Becerilerinin Kendine Ait Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 25. Ders Çalışma Becerilerinin Kendine Ait Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Motivasyon Boyutu	Evet	211	34,517	7,146	0,085	0,932
	Hayır	71	34,437	5,726		
Zaman Yönetimi Boyutu	Evet	211	20,223	4,149	-0,254	0,800
	Hayır	71	20,366	4,026		
Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu	Evet	211	23,550	6,576	1,152	0,250
	Hayır	71	22,549	5,536		
Ders Çalışma Becerileri Toplam	Evet	211	78,289	14,838	0,481	0,595
	Hayır	71	77,352	12,041		

Tablo 25'e ilişkin verilerin incelenmesinden anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon boyutu, zaman yönetimi boyutu, sınav hazırlanma sınav kaygısı

boyutu, ders çalışma becerileri toplam puanları ortalamalarının kendine ait çalışma odası olma durumu değişkenine göre yapılan t-testi bulgularına göre gruplar arasında manidar bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

4. 26. Ders Çalışma Becerilerinin Ders Çalışma Yerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 26. Ders Çalışma Becerilerinin Ders Çalışma Yerine Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Fark
Motivasyon Boyutu	Kütüphanede	9	33,889	7,061	2,333	0,043	2>5 2>6
	Kendi Çalışma Odamda	176	35,324	6,807			
	Atölyede	7	34,571	6,024			
	Yurt Çalışma Salonunda	19	35,684	5,260			
	Müzik Odasında	36	32,361	6,858			
	Diğer	35	32,029	6,905			
Zaman Yönetimi Boyutu	Kütüphanede	9	20,333	5,523	0,362	0,874	
	Kendi Çalışma Odamda	176	20,358	3,874			
	Atölyede	7	21,571	6,554			
	Yurt Çalışma Salonunda	19	19,947	3,908			
	Müzik Odasında	36	20,306	4,160			
	Diğer	35	19,600	4,571			
Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu	Kütüphanede	9	23,556	6,747	0,725	0,605	
	Kendi Çalışma Odamda	176	23,636	6,381			
	Atölyede	7	24,429	3,867			
	Yurt Çalışma Salonunda	19	20,947	4,904			
	Müzik Odasında	36	22,750	6,805			
	Diğer	35	23,143	6,647			
Ders Çalışma Becerileri Toplam	Kütüphanede	9	77,778	15,983	0,991	0,424	
	Kendi Çalışma Odamda	176	79,318	14,285			
	Atölyede	7	80,571	13,024			
	Yurt Çalışma Salonunda	19	76,579	11,520			
	Müzik Odasında	36	75,417	14,104			
	Diğer	35	74,771	14,661			

Tablo 26'ya ilişkin veriler incelendiğinde görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon boyutu puanları ortalamalarının ders çalışma yeri değişkenine göre yapılan Anova testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmuştur ($F=2,333$, $p<0,05$). Bulunan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Ders çalışma yeri kendi çalışma

odamda olanların motivasyon boyutu puanları ($35,324 \pm 6,807$), ders çalışma yeri müzik odasında olanların motivasyon boyutu puanlarından ($32,361 \pm 6,858$) yüksek bulunmuştur. Ders çalışma yeri kendi çalışma odamda olanların motivasyon boyutu puanları ($35,324 \pm 6,807$), ders çalışma yeri diğer olanların motivasyon boyutu puanlarından ($32,029 \pm 6,905$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin zaman yönetimi boyutu, sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu, ders çalışma becerileri toplam puanları ortalamalarının ders çalışma yeri değişkenine yapılan Anova testi sonucunda grup ortalamaları arasında manidar bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).



5. TARTIŞMA

Bu çalışmada, güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinde öğrenme yaklaşımları ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular çerçevesinde, öğrencilerin derin yaklaşım düzeyi motivasyon boyutu düzeyini artırırken yüzeysel yaklaşım düzeyi motivasyon boyutu düzeyini azaltmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin konuyu tüm boyutları ile anlamaya çalışırken daha motive oldukları söylenebilir. Benzer şekilde, öğrencilerin yüzeysel yaklaşım düzeyi zaman yönetimi boyutu düzeyini azaltmaktadır. Buradan hareketle, yüzeysel yaklaşım sebebiyle özellikle sınav zamanları ders çalıştıkları ve zaman yönetiminde zorlandıkları düşünülebilir. Derin yaklaşım düzeyi sınav kaygısı boyutunda etki sahibi değilken yüzeysel yaklaşım düzeyi sınav hazırlanma düzeyini azaltmaktadır. Derinlemesine öğrenme çabasındansa ezberlemeye olan yakınlık sınava yönelik planlı ve istikrarlı hazırlanma sürecini etkilemektedir. Ders çalışma becerisi bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin yüzeysel yaklaşım düzeyinin ders çalışma becerileri toplam düzeyini azalttığı söylenebilir. Öğrencilerdeki öğrenme sorumluluğunun artışı ile öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme yönünde bilinçli çabalara girmeleri ve öğrenme kabiliyeti kazanmaları kaçınılmaz olmuştur. Böylelikle ders çalışma becerisinin yüzeysel yaklaşım düzeyinden olumsuz etkilenmiş olması şaşırtıcı olmamıştır.

Öğrencilerin yüzeysel motivasyon düzeyi motivasyon ve zaman yönetimi boyutu düzeyini azaltmaktadır. Jones (2000), hedefsiz yaşamın doyumsuzluğa, moral bozukluğuna ve ümitsizliğe sebep olduğunu dile getirmiştir. Hedefleri olan insanlar, diğerlerine göre daha yüksek motivasyona sahiptir. Hedefe ulaşmak için ilerlenen yolda, etaplar aşıldıkça önemli bir iş başarma hissi ortaya çıkmaktadır. Hedef belirlemede yalnızca öğrenim ve iş hayatı değil, tüm hayatı kapsayan hedefler seçmek gereklidir (Jones, 2000). Hayat koşullarındaki değişimler, günü etkin biçimde değerlendirmek adına plan yapma mecburiyetini doğurmuştur. Zira zaman insana yetemez hale gelmiştir. Bu nedenle zaman yönetimi, çok önemli bir beceridir. Zaman yönetimi, özünde kişinin kendini yönetmesidir. Zaman yönetimi, günün her saatini doldurarak tümüyle meşgul olmak değil, günü zekice planlayarak zamanı bir disiplin ve düzen çerçevesinde değerlendirmektir. Böylelikle zaman boşa geçmek yerine verimli biçimde kullanılacaktır (Scoot, 1997). Bu açıdan motive olma ve zaman yönetimi becerisi kazandırılması öncelikle önem teşkil etmektedir. Çünkü Smiths (1998) doğru bir zaman yönetimi uygulayamayan kişilerin hedeflerine ulaşmakta sorun yaşayabileceklerini belirtmiştir. Bu bağlamda zamanı doğru

planlamayı ve verimli biçimde değerlendirmeyi başaramayan insan, hedeflerine ve hayallerine ulaşamayacak insandır.

Öğrencilerin yüzeysel motivasyon düzeyi sınava hazırlanma sınav kaygısı boyutu düzeyini azaltmaktadır. Öner (1972) araştırmasında, “kaygılı bireyin kendisine güveni olmayan, küçük başarısızlıklar karşısında çabuk yıkılıp küsen ve motivasyonunu yitiren, harekettten kaçınan, büyüklerine bağımlı, otoriteden ve reddedilmekten korkan, eleştiriyi kaldıramayan, güçlüklerden yılan ve genelde normal zekâya sahip kimseler olduğu, ayrıca başarısız öğrencilerin yüksek kaygı düzeylerinin olduğu” ifade etmiştir (akt., Taşdemir ve Taşdemir, 2010, s. 496). Motivasyon, akademik başarıya ulaşma adına son derece önemli bir etkidir. Öğrenci motivasyonu ve akademik başarı arasındaki bağlantı, birçok araştırmada ele alınmıştır (Alşan 2009).

Öğrencinin motivasyon seviyesi, akademik başarısına ve bilişsel yeterliliğine dair inançları ile doğrudan alakalıdır. Bu açıdan, motivasyon seviyesini belirleyen temel değişkenler, görev karşısındaki öz yeterlik hali ve görevin yapılabilirliğine dair inanç ve duygulardır (Pintrich ve DeGroot, 1990). Motivasyon seviyesi, doğrudan öğrencinin derse dair tutum ve başarısını etkilemektedir. Bu sebeple elde edilen bulgular şaşırtıcı olmamıştır. Örnek olarak matematik kaygısı, matematiği öğrenme sürecine negatif yönde etki etmektedir. Bu etkiler matematikten kaçma, matematik dersi esnasında çaresiz hissetme, yanlış anlama, özgüvende düşüş, matematikten keyif alamama, umutsuzluk, korku ve utanç şeklinde sıralanabilir (Aydın, Delice, Dilmaç ve Ertekin, 2009). Dolayısıyla kaygı artmaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin yüzeysel motivasyon düzeyi ders çalışma becerileri toplam düzeyini azaltmaktadır. Bu açıdan, birbiri ile uyumlu sonuçlar elde edildiğini söylemek mümkündür.

Öğrenme yaklaşımlarının tanımlayıcı özelliklere göre karşılaştırılması incelendiğinde, sınıfa göre Yüzeysel Motivasyon, Yüzeysel Strateji ve Yüzeysel Yaklaşım alt boyutlarında anlamlı farklılaşma olduğu dikkat çekmiştir. Yüzeysel Strateji hariç en yüksek ortalamalar 2. Sınıf öğrencilerinin lehine gözlemlenmiştir.

Öğrenme yaklaşımlarının genel not ortalamasına göre ortalamaları incelendiğinde; Derin Strateji ve Derin Yaklaşım alt boyutlarında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Hem Derin Strateji hem Derin Yaklaşım için en yüksek ortalama 3,00-3,50 not ortalamasına sahip olan grupta saptanmıştır. Watkins'in (2001) araştırması doğrultusunda öğrenme yaklaşımları ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar incelenmiştir. Sonuç olarak, akademik başarı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında negatif yönde ilişki olduğu belirtilmiştir. Diğer taraftan 37 araştırmada derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasında ve 32 araştırmada ise stratejik öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasında olumlu ilişki olduğunu belirtilmiştir. Bernardo

(2003) öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı arası ilişkinin kültür ve eğitim sistemlerine göre durumunu incelemek adına 302 lisans öğrencisi ile çalışmış ve çalışma sonucunda derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarının akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Böylelikle elde edilen bulgular literatürü desteklemektedir.

Öğrencilerin yaklaşımlarının yaşanılan yere göre ortalamaları incelendiğinde; Yüzeysel Strateji altboyutu için öğrenci evinde kalanların en yüksek ortalamaya, Yüzeysel Yaklaşım altboyutu için yurttaki kalanların en yüksek ortalamaya sahip oldukları dikkat çekmiştir. Literatürde yaşanılan yer ile öğrenci yaklaşımlarının birlikte araştırılmadığı görülmüştür. Bu sebeple karşılaştırılabilir veri elde edilememiştir.

Öğrenme yaklaşımlarının kendine ait çalışma odası olma, ders çalışma yerine, bölüme, cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı dikkat çekmiştir.

Ders çalışma becerilerinin tanımlayıcı özelliklere göre karşılaştırılması incelendiğinde; genel not ortalamasına bağlı sadece motivasyon boyutunun 3,00-3,50 not ortalaması olanlarda en yüksek düzeye sahip olduğu dikkat çekmektedir. Zaman Yönetimi Boyutu, Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu, Ders Çalışma Becerileri Toplam boyutlarının 3,50 not ortalamasına sahip olanlarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Verimli ders çalışma alışkanlığına sahip öğrencilerin okula yönelik pozitif tutumlara sahip oldukları ve öğrenmeyi bir amaç olarak gördükleri belirtilmektedir (Türkcan ve Öcal, 2003). Verimli çalışma saatlerinin sonunda ulaşılabilecek olan başarının kişiye güven veren, cesaretlendirici ve ders çalışmayı keyifli hale getiren bir özellik taşıdığı bilinmektedir. Öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları kazanmaması veya yanlış çalışma alışkanlıklarına sahip olması, akademik başarısızlığın ana sebeplerinden biri olarak görülmektedir (Harvey, 1998; Türkcan ve Öcal, 2003). Yeşilyaprak (2000), yine aynı konuya ilişkin öğrencilerin genellikle uzun süreler ders çalışmalarına rağmen başarılı olamadıklarını, bunun nedeninin ise etkili ders çalışma becerilerine sahip olmayışları olduğunu belirtmiştir. Verimli ders çalışma ve öğrenme yöntemlerine sahip olmayan öğrenciler, sınıf seviyesi yükseldikçe öğrenmeye güdülenme, öğrenme sürecini planlama gibi konularda yetersiz kalabilmektedirler. Bu durum, akademik başarılarını ve okul sonrası hayatlarını negatif yönde etkilemektedir (Yıldırım vd., 2000). Bu açıdan elde edilen bulgular beklenildiği gibidir.

Ders çalışma becerilerinin ders çalışma yerine göre karşılaştırılması incelendiğinde; sadece motivasyon alt boyutunda yurt çalışma salonunda olanların lehine bir durum söz konusudur. Dersler mutlaka sakin bir yerde, masa üzerinde çalışılmalıdır. Tümkaya ve Bal çalışmalarında "Evde ders çalışanların, ders çalışma ve sürdürmede kütüphanede

Çalışanların ise bilinçli ders çalışma ve derse katılım ile kütüphaneden yararlanma alt ölçek puanları yurt ve başka yerlerde çalışanlara göre daha yüksek” olduğunu (Tümkiye ve Bal, 2006:) belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmada, evde ders çalışan öğrencilerin çalışma ve sürdürme, kütüphanede çalışanların ise bilinçli çalışma, derse katılım ve kütüphaneden faydalanma alışkanlıklarının, yurttan ya da farklı yerlerde çalışanlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Her öğrencinin öğrenme stili farklıdır. Bu sebeple öğrenci, nerede ve ne zaman ders çalışacağını kendi stili ile belirlemelidir.

Ders alışma becerileri ortalamalarının yaşanılan yere kendine ait çalışma odası olma, bölüm, cinsiyet ve sınıfa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.



6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

Araştırma verilerine göre elde edilen sonuçlar:

1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar:
 - a) Yüz elli beşi müzik öğretmenliği yüz yirmi yedisi resim-iş öğretmenliği öğrencisidir.
 - b) Yüz doksanı kadın, doksan ikisi erkektir.
 - c) Altmış yedisi 1. Sınıf, yetmiş dördü 2. Sınıf, seksen ikisi 3. Sınıf, elli üçü 4. Sınıf ve altısı 5. Sınıf ve üzeridir.
 - d) On altısının not ortalaması ikinin altındaki aralıkta, yüz elli ikisinin not ortalaması üçün altındaki aralıkta, doksan dokuzunun üç ile üç buçuk aralığında, on beşinin de üç elli bir ile dört aralığındadır.
 - e) Yüz on biri ailesi birlikte evde, yetmiş biri yurttan, otuz yedisi apartta, altmış üçü öğrenci evinde kalmaktadır.
 - f) İki yüz on birinin kendisine ait odası varken, yetmiş birinin kendisine ait odası yoktur.
 - g) Yine öğrencilerin dokuzu kütüphanede, yüz yetmiş altısı kendi çalışma odasında, yedisi atölyede, on dokuzu yurt çalışma salonunda, otuz altısı müzik odasında ve otuz beşi de diğer çalışma ortamlarında çalışmaktadırlar.
2. Öğrenme Yaklaşımları İle Ders Çalışma Becerileri Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar:
 - a) Derin strateji ve derin motivasyon puanlamaları arasında orta pozitif yönde,
 - b) Derin yaklaşım ve derin motivasyon puanlamaları arasında çok yüksek, pozitif yönde,
 - c) Yüzeysel motivasyon ve derin motivasyon puanlamaları arasında çok zayıf, negatif yönde ,
 - d) Yüzeysel motivasyon ve derin strateji puanlamaları arasında çok zayıf, negatif yönde,
 - e) Yüzeysel motivasyon ve derin yaklaşım puanlamaları arasında çok zayıf, negatif yönde,

- f) Yüzeysel strateji ve derin strateji puanlamaları arasında çok zayıf, pozitif yönde,
- g) Yüzeysel strateji ve derin yaklaşım puanlamaları arasında çok zayıf, pozitif yönde,
- h) Yüzeysel strateji ve yüzeysel motivasyon puanlamaları arasında orta, pozitif yönde,
- i) Yüzeysel yaklaşım ve yüzeysel motivasyon puanlamaları arasında çok yüksek, pozitif yönde,
- j) Yüzeysel yaklaşım ve yüzeysel strateji puanlamaları arasında yüksek, pozitif yönde,
- k) Motivasyon boyutu ve derin motivasyon puanlamaları arasında çok zayıf, pozitif yönde,
- l) Motivasyon boyutu ve derin strateji puanlamaları arasında çok zayıf, pozitif yönde,
- m) Motivasyon boyutu ve derin yaklaşım puanlamaları arasında çok zayıf, pozitif yönde,
- n) Motivasyon boyutu ve yüzeysel motivasyon puanlamaları arasında orta, negatif yönde,
- o) Motivasyon boyutu ve yüzeysel strateji puanlamaları arasında zayıf, negatif yönde,
- p) Motivasyon boyutu ve yüzeysel yaklaşım puanlamaları arasında zayıf, negatif yönde,
- q) Zaman yönetimi boyutu ve yüzeysel motivasyon puanlamaları arasında zayıf, negatif yönde,
- r) Zaman yönetimi boyutu ve yüzeysel strateji puanlamaları arasında çok zayıf, negatif yönde,
- s) Zaman yönetimi boyutu ve yüzeysel yaklaşım puanlamaları arasında çok zayıf, negatif yönde,
- t) Zaman yönetimi boyutu ve motivasyon boyutu puanlamaları arasında zayıf, pozitif yönde,
- u) Sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu ve yüzeysel motivasyon puanlamaları arasında zayıf, negatif yönde,
- v) Sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu ve yüzeysel strateji puanlamaları arasında çok zayıf, negatif yönde,
- w) Sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu ve yüzeysel yaklaşım puanlamaları arasında zayıf, negatif yönde,

- x) Sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu ve motivasyon boyutu puanlamaları arasında zayıf, pozitif yönde,
 - y) Sınav hazırlanma sınav Kaygısı boyutu ve zaman yönetimi boyutu puanlamaları arasında orta, pozitif yönde,
 - z) Ders çalışma becerileri toplam ve yüzeysel motivasyon puanlamaları arasında zayıf, negatif yönde,
 - aa) Ders çalışma becerileri toplam ve yüzeysel strateji puanlamaları arasında zayıf, negatif yönde,
 - bb) Ders çalışma becerileri toplam ve yüzeysel yaklaşım puanlamaları arasında zayıf, negatif yönde,
 - cc) Ders çalışma becerileri toplam ve motivasyon boyutu puanlamaları arasında yüksek, pozitif yönde,
 - dd) Ders çalışma becerileri toplam ve zaman yönetimi boyutu puanlamaları arasında yüksek, pozitif yönde,
 - ee) Ders çalışma becerileri toplam ve sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu puanlamaları arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.
3. Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşımın Motivasyon Boyutu Üzerine Etkisine İlişkin Sonuçlar:
- a) Derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ile motivasyon boyutu puanlamaları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.
 - b) Motivasyon boyutu düzeyinin belirleyicisi olarak derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik açıklayıcı gücün güçlü olduğu görülmüştür.
 - c) Öğrencilerin derin yaklaşım düzeyi motivasyon boyutu düzeyini arttırmaktadır.
 - d) Öğrencilerin yüzeysel yaklaşım düzeyi motivasyon boyutu düzeyini azaltmaktadır.
4. Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşımın Zaman Yönetimi Boyutu Üzerine Etkisine İlişkin Sonuçlar:
- a) Derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ile zaman yönetimi boyutu puanlamaları arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.
 - b) Zaman yönetimi boyutu düzeyinin belirleyicisi olarak derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım değişkenleri puanlamaları arasındaki ilişki zayıf düzeyde tespit edilmiştir.

- c) Öğrencilerin derin yaklaşım düzeyi zaman yönetimi boyutu düzeyini etkilemediği tespit edilmiştir.
- d) Öğrencilerin yüzeysel yaklaşım düzeyinin zaman yönetimi boyutu düzeyini azalttığı belirlenmiştir.
5. Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşımın Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu Üzerine Etkisine İlişkin Sonuçlar:
- a) Derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ile sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu puanlamaları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.
- b) Öğrencilerin derin yaklaşım düzeyi sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu düzeyini etkilemediği,
- c) Öğrencilerin yüzeysel yaklaşım düzeyi sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu düzeyini azalttığı tespit edilmiştir.
6. Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşımın Ders Çalışma Becerileri Toplam Üzerine Etkisine İlişkin Sonuçlar:
- a) Derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ile ders çalışma becerileri toplam arasında anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.
- b) Ders çalışma becerileri toplam düzeyinin belirleyicisi olarak derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım değişkenleri puanlamaları arasındaki ilişkiyi açıklayıcı gücünün zayıf olduğu görülmüştür.
- c) Öğrencilerin derin yaklaşım düzeyi ders çalışma becerileri toplam düzeyini etkilemediği,
- d) Öğrencilerin yüzeysel yaklaşım düzeyi ders çalışma becerileri toplam düzeyini azalttığı belirlenmiştir.
7. Öğrenme Yaklaşımlarının Alt Motivasyon Boyutu Üzerine Etkisine İlişkin Sonuçlar:
- a) Öğrenme yaklaşımlarının alt motivasyon boyutlarından olan derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji ile motivasyon boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.
- b) Motivasyon boyutu düzeyinin belirleyicisi olarak derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji değişkenleri puanlamaları arasındaki ilişkiyi açıklayıcı gücünün güçlü olduğu,
- c) Öğrencilerin derin motivasyon düzeyinin motivasyon boyutu düzeyini etkilemediği,
- d) Öğrencilerin derin strateji düzeyi motivasyon boyutu düzeyini etkilemediği,

- e) Öğrencilerin yüzeysel motivasyon düzeyinin motivasyon boyutu düzeyini azalttığı,
- f) Öğrencilerin yüzeysel strateji düzeyinin motivasyon boyutu düzeyini etkilemediği tespit edilmiştir.
8. Öğrenme Yaklaşımlarının Zaman Yönetimi Boyutu Üzerine Etkisine İlişkin Sonuçlar:
- a) Derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji ile zaman yönetimi boyutu arasında anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.
- b) Zaman yönetimi boyutu düzeyinin belirleyicisi olarak derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji değişkenleri puanlamaları arasındaki ilişkiyi açıklayıcı gücünün zayıf olduğu tespit edilmiştir.
- c) Öğrencilerin derin motivasyon düzeyi zaman yönetimi boyutu düzeyini etkilemediği,
- d) Öğrencilerin derin strateji düzeyi zaman yönetimi boyutu düzeyini etkilemediği,
- e) Öğrencilerin yüzeysel motivasyon düzeyi zaman yönetimi boyutu düzeyini azalttığı,
- f) Öğrencilerin yüzeysel strateji düzeyi zaman yönetimi boyutu düzeyini etkilemediği tespit edilmiştir.
9. Öğrenme Yaklaşımlarının Sınav Hazırlanma Sınav Kaygısı Boyutu Üzerine Etkisine İlişkin Sonuçlar:
- a) Derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji ile sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.
- b) Sınava hazırlanma sınav kaygısı boyutu düzeyinin belirleyicisi olarak derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji değişkenleri puanlamaları arasındaki ilişkiyi açıklayıcı gücünün zayıf olduğu tespit edilmiştir.
- c) Öğrencilerin derin motivasyon düzeyinin sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu düzeyini etkilemediği,
- d) Öğrencilerin derin strateji düzeyinin sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu düzeyini etkilemediği,
- e) Öğrencilerin yüzeysel motivasyon düzeylerinin sınava hazırlanma sınav kaygısı boyutu düzeyini azalttığı,

- f) Öğrencilerin yüzeysel strateji düzeylerinin, sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu düzeyini etkilemediği belirlenmiştir.
10. Öğrenme Yaklaşımlarının Ders Çalışma Becerileri Toplam Üzerine Etkisine İlişkin Sonuçlar:
- a) Derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji ile ders çalışma becerileri toplam arasındaki anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre:
- b) Ders çalışma becerileri toplam düzeyinin belirleyicisi olarak derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji değişkenleri puanlamaları arasındaki ilişkiyi açıklayıcı gücünün zayıf olduğu,
- c) Öğrencilerin derin motivasyon düzeylerinin, ders çalışma becerileri toplam düzeyini etkilemediği,
- d) Öğrencilerin derin strateji düzeylerinin ders çalışma becerileri toplam düzeyini etkilemediği,
- e) Öğrencilerin yüzeysel motivasyon düzeylerinin ders çalışma becerileri toplam düzeyini azalttığı,
- f) Öğrencilerin yüzeysel strateji düzeylerinin ders çalışma becerileri toplam düzeyini etkilemediği tespit edilmiştir.
11. Öğrenme Yaklaşımlarının Tanımlayıcı Özelliklere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar:
- a) Araştırmaya katılan öğrencilerin derin motivasyon, derin strateji, derin yaklaşım, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji, yüzeysel yaklaşım puanları ortalamalarının bölüm değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki anlamlı farklılık yoktur.
12. Öğrenme Yaklaşımlarının Cinsiyete Göre Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar: Araştırmaya katılan öğrencilerin derin motivasyon, derin strateji, derin yaklaşım, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji, yüzeysel yaklaşım puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki anlamlı farklılık yoktur.
13. Öğrenme Yaklaşımlarının Sınıfa Göre Ortalamalarına İlişkin Bulgular Araştırmaya katılan öğrencilerin yüzeysel motivasyon puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre:
- a) 2. Sınıf olanların yüzeysel motivasyon puanları, 1. Sınıf olanların yüzeysel motivasyon puanlarından yüksek,

- b) 5. Sınıf ve üstü olanların yüzeysel motivasyon puanları, 1. Sınıf olanların yüzeysel motivasyon puanlarından yüksek,
- c) 2. Sınıf olanların yüzeysel motivasyon puanları, 3. Sınıf olanların yüzeysel motivasyon puanlarından yüksek,
- d) 5. Sınıf ve üstü olanların yüzeysel motivasyon puanları 3. Sınıf olanların yüzeysel motivasyon puanlarından yüksek,
- e) 2. Sınıf olanların yüzeysel motivasyon puanları, 4. Sınıf olanların yüzeysel motivasyon puanlarından yüksek,
- f) 5. Sınıf ve üstü olanların yüzeysel motivasyon puanları, 4. Sınıf olanların yüzeysel motivasyon puanlarından yüksek olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yüzeysel strateji puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre grup ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre:

- a) 2. Sınıf olanların yüzeysel strateji puanları, 3. Sınıf olanların yüzeysel strateji puanlarından yüksek,
- b) 2. Sınıf olanların yüzeysel strateji puanları, 4. Sınıf olanların yüzeysel strateji puanlarından yüksek olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yüzeysel yaklaşım puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre:

- a) 2. Sınıf olanların yüzeysel yaklaşım puanları, 1. Sınıf olanların yüzeysel yaklaşım puanlarından,
- b) 2. Sınıf olanların yüzeysel yaklaşım puanları, 3. Sınıf olanların yüzeysel yaklaşım puanlarından,
- c) 2. Sınıf olanların yüzeysel yaklaşım puanları, 4. Sınıf olanların yüzeysel yaklaşım puanlarından yüksek olarak tespit edilmiştir.
- d) Araştırmaya katılan öğrencilerin derin motivasyon, derin strateji, derin yaklaşım puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

14. Öğrenme Yaklaşımlarının Genel Not Ortalamasına Göre Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar:

Araştırmaya katılan öğrencilerin derin strateji puanları ortalamalarının genel not ortalaması değişkenine göre grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığı oluşturan farklılıklar:

- a) Genel not ortalaması 2,00-2,99 olanların derin strateji puanları, genel not ortalaması 0,00-1,99 olanların derin strateji puanlarından,
 - b) Genel not ortalaması 3,00-3,50 olanların derin strateji puanları, genel not ortalaması 0,00-1,99 olanların derin strateji puanlarından,
 - c) Genel not ortalaması 3,00-3,50 olanların derin strateji puanları, genel not ortalaması 2,00-2,99 olanların derin strateji puanlarından,
 - d) Genel not ortalaması 3,00-3,50 olanların derin strateji puanları, genel not ortalaması 3,51-4,00 olanların derin strateji puanlarından yüksek bulunmuştur.
 - e) Araştırmaya katılan öğrencilerin derin yaklaşım puanları ortalamalarının genel not ortalaması değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilmiştir.
 - f) Genel not ortalaması 2,00-2,99 olanların derin yaklaşım puanları, genel not ortalaması 0,00-1,99 olanların derin yaklaşım puanlarından,
 - g) Genel not ortalaması 3,00-3,50 olanların derin yaklaşım puanları, genel not ortalaması 0,00-1,99 olanların derin yaklaşım puanlarından yüksek bulunmuştur.
 - h) Araştırmaya katılan öğrencilerin derin motivasyon, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji, yüzeysel yaklaşım puanları ortalamalarının genel not ortalaması değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır.
15. Öğrenme Yaklaşımlarının Yaşanılan Yere Göre Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar:
- a) Araştırmaya katılan öğrencilerin yüzeysel strateji puanları ortalamalarının yaşanılan yer değişkenine göre grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.
 - b) Yaşanılan yer ailele evde olanların yüzeysel strateji puanları, yaşanılan yer öğrenci evinde olanların yüzeysel strateji puanlarından,
 - c) Yaşanılan yer yurttan olanların yüzeysel strateji puanları, yaşanılan yer öğrenci evinde olanların yüzeysel strateji puanlarından,
 - d) Yaşanılan yer apartta olanların yüzeysel strateji puanları, yaşanılan yer öğrenci evinde olanların yüzeysel strateji puanlarından yüksek bulunmuştur.

- e) Araştırmaya katılan öğrencilerin yüzeysel yaklaşım puanları ortalamalarının yaşanılan yer değişkenine göre grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.
- f) Yaşanılan yer ailele evde olanların yüzeysel yaklaşım puanları, yaşanılan yer öğrenci evinde olanların yüzeysel yaklaşım puanlarından,
- g) Yaşanılan yer yurttan olanların yüzeysel yaklaşım puanları, yaşanılan yer öğrenci evinde olanların yüzeysel yaklaşım puanlarından yüksek bulunmuştur.
- h) Araştırmaya katılan öğrencilerin derin motivasyon, derin strateji, derin yaklaşım, yüzeysel motivasyon puanları ortalamalarının yaşanılan yer değişkenine göre grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.
16. Öğrenme Yaklaşımlarının Kendine Ait Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar:
- a) Araştırmaya katılan öğrencilerin derin motivasyon, derin strateji, derin yaklaşım, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji, yüzeysel yaklaşım puanları ortalamalarının kendine ait çalışma odası olma durumu değişkenine göre grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.
17. Öğrenme Yaklaşımlarının Ders Çalışma Yerine Göre Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar:
- a) Araştırmaya katılan öğrencilerin derin motivasyon, derin strateji, derin yaklaşım, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji, yüzeysel yaklaşım puanları ortalamalarının ders çalışma yeri değişkenine göre grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.
18. Ders Çalışma Becerilerinin Tanımlayıcı Özelliklere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar:
- a) Araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon boyutu, zaman yönetimi boyutu, sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu, ders çalışma becerileri toplam puanları ortalamalarının bölüm değişkenine göre grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.
19. Ders Çalışma Becerilerinin Cinsiyete Göre Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar:
- a) Araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon boyutu, zaman yönetimi boyutu, sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu, ders çalışma

becerileri toplam puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

20. Ders Çalışma Becerilerinin Sınıfa Göre Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar:

- a) Araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon boyutu, zaman yönetimi boyutu, sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu, ders çalışma becerileri toplam puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

21. Ders Çalışma Becerilerinin Genel Not Ortalamasına Göre Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar:

- a) Araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon boyutu puanları ortalamalarının genel not ortalaması değişkenine göre grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bu farklılığın kaynaklandığı puanlar:

- b) Genel not ortalaması 3,00-3,50 olanların motivasyon boyutu puanları, genel not ortalaması 2,00-2,99 olanların motivasyon boyutu puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin zaman yönetimi boyutu puanları ortalamalarının genel not ortalaması değişkenine göre grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

- c) Genel not ortalaması 3,51-4,00 olanların zaman yönetimi boyutu puanları, genel not ortalaması 0,00-1,99 olanların zaman yönetimi boyutu puanlarından,
- d) Genel not ortalaması 3,51-4,00 olanların zaman yönetimi boyutu puanları, genel not ortalaması 2,00-2,99 olanların zaman yönetimi boyutu puanlarından,
- e) Genel not ortalaması 3,51-4,00 olanların zaman yönetimi boyutu puanları, genel not ortalaması 3,00-3,50 olanların zaman yönetimi boyutu puanlarından yüksek bulunmuştur.
- f) Araştırmaya katılan öğrencilerin sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu puanları ortalamalarının genel not ortalaması değişkenine göre grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

- g) Genel not ortalaması 3,51-4,00 olanların sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu puanları, genel not ortalaması 0,00-1,99 olanların sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu puanlarından,
- h) Genel not ortalaması 3,51-4,00 olanların sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu puanları, genel not ortalaması 2,00-2,99 olanların sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu puanlarından,
- i) Genel not ortalaması 3,51-4,00 olanların sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu puanları, genel not ortalaması 3,00-3,50 olanların sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu puanlarından yüksek bulunmuştur.
- j) Araştırmaya katılan öğrencilerin ders çalışma becerileri toplam puanları ortalamalarının genel not ortalaması değişkenine göre göre grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.
- k) Genel not ortalaması 3,00-3,50 olanların ders çalışma becerileri toplam puanları, genel not ortalaması 2,00-2,99 olanların ders çalışma becerileri toplam puanlarından, genel not ortalaması 3,51-4,00 olanların ders çalışma becerileri toplam puanları, genel not ortalaması 2,00-2,99 olanların ders çalışma becerileri toplam puanlarından yüksek bulunmuştur.

22. Ders Çalışma Becerilerinin Yaşanılan Yere Göre Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar

- a) Araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon boyutu, zaman yönetimi boyutu, sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu, ders çalışma becerileri toplam puanları ortalamalarının yaşanılan yer değişkenine göre grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

23. Ders Çalışma Becerilerinin Kendine Ait Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar:

- a) Araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon boyutu, zaman yönetimi boyutu, sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu, ders çalışma becerileri toplam puanları ortalamalarının kendine ait çalışma odası olma durumu değişkenine göre grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

24. Ders Çalışma Becerilerinin Ders Çalışma Yerine Göre Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar:

- a) Araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon boyutu puanları ortalamalarının ders çalışma yeri değişkenine göre grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.
- b) Ders çalışma yeri kendi çalışma odamda olanların motivasyon boyutu puanları, ders çalışma yeri müzik odasında olanların motivasyon boyutu puanlarından,
- c) Ders çalışma yeri kendi çalışma odamda olanların motivasyon boyutu puanları, ders çalışma yeri diğer olanların motivasyon boyutu puanlarından yüksek bulunmuştur.
- d) Araştırmaya katılan öğrencilerin zaman yönetimi boyutu, sınav hazırlanma sınav kaygısı boyutu, ders çalışma becerileri toplam puanları ortalamalarının ders çalışma yeri değişkenine göre grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Öğrenciler bilginin tabiatını kavramaya çalışarak bilgiyi yapılandırdıklarında daha anlamlı ve kalıcı biçimde öğrenmektedirler. Bu bakımdan öğretmenler, öğretim ortamlarında öğrencilerin bilginin tabiatını anlamalarını sağlayacak etkinliklerden faydalanmalıdırlar. Öğrenciler, konu üzerine merak ve ilgi sahibidirler. Bu bağlamda merak uyandıran ve öğrencilerin meraklarını tatmin edebilen zengin ve farklı uyarıcılara yer verilen öğretim ortamları oluşturmak gerekmektedir. Sınav sistemlerinin öğrencilerin derinlemesine değil stratejik öğrenenler haline gelmesine neden olduğu görülmektedir. Mevcut sistem ağırlıklı olarak çıktı üzerinden öğrencilerin bilgilerini değerlendirmesi, öğrencilerin stratejik yaklaşımı benimsemelerinin temel sebeplerindendir. Bu sebeple sınav sistemimiz hem süreci hem de ürünü değerlendirebilecek biçimde ve derinlemesine öğrenmeyi yoklayacak şekilde düzenlenmelidir.
2. Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı geliştirmelerinde ailenin rolü düşüktür. Etkili ders çalışma, genç yaşlarda kazandırılması gereken bir beceridir. Aileler çocuklarının ders çalışma konusunda sorumluluklarını geliştirmek adına, küçük yaşlardan itibaren kendi başlarına bir şeyler yapmaları için onları cesaretlendirmeli ve başlanılan işi sonuna dek

sürdürmeyi öğretmelidir. Bu sebeple eğitimin ilk safhalarından itibaren okullarda hem öğrencilere hem de velilere bu konu üzerinden rehberlik hizmeti sunulması faydalı olacaktır. Yine öğrencinin tutum ve alışkanlıkları üzerinde öğretmen önemli bir rol model olmaktadır. Etkili bir çalışma alışkanlığı kazanmak adına öğrencinin neyi neden ve nasıl öğreneceğini ve edineceği bilgiyi nerede kullanacağını bilmesi önemlidir (İlgar, 1997). Bu açıdan öğrencilerin derinlemesine öğrenim yaklaşımı edinmeleri adına ailenin de sorumluluk üstlenmesi adına okul - aile işbirliğinin sağlanması için seminerler verilmeli ve ailelerin belirli zamanlarda okullarda gönüllü olarak çalışarak öğretim sürecine katkıları sağlanmalıdır. Bu çalışma üniversite öğrencilerini içerse de problemin en erken düzeyde tespiti gerekliliği ve sürecin yönlendirilmesinin önemi aşikardır. Bu açıdan okullar, öğrencilerin gereksinimlerini ve niteliklerini dikkate alarak ön organize ediciler, ipucu, dönüt, katılım ve düzeltme gibi öğretimin niteliğini yükselten pratiklere ders ortamında yer vererek öğrencileri derinlemesine öğrenmeye yönlendirmelidir.

3. Başarılı olmak, aralıksız çalışmaya değil, etkili çalışmaya bağlıdır. Etkili çalışma, zamanı, hedeflere ve öncelikler uygun biçimde planlayarak kullanmak demektir (Baltaş, 1994). Zaman yönetimi, mevcut zamanı en verimli biçimde değerlendirmeyi, böylelikle zamanı kontrol etmeyi öngörür. Herkes eşit zamana sahiptir. Kimileri bu zaman içerisinde birçok iş başarıırken, kimileri kararsızlık, sorumsuzluk, hedefsizlik, erteleme gibi tuzaklara takılarak zamanı verimsiz kullanırlar (Baltaş, 1994). Zamanı doğru kullanmak için, çalışma saatlerini programlamak şarttır. Bu sebeple öğrencilerin planlı biçimde çalışmaya yönelmeleri, ailelerinden uzakta kalan çocuklar için yurtların ders çalışmaya müsait hale getirilmesi ve daha uzun süre etkili biçimde çalışılması için gerekli önlemler alınmalıdır.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada veriler nicel araştırma yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. İleride yapılacak benzer çalışmalarda nicel verileri destekleyecek nitel çalışmalara yer verilebilir.
2. Hem nitel hem de nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma modeller daha derinlemesine sonuçlar elde edilebilir.

3. Araştırma, yapıldığı çalışma grubu ile sınırlı olduğundan farklı şehirlerde de yapılarak, araştırma konusuna ilişkin farklı sonuçlar toplanarak konunun farklı boyutlarının da tespit edilmesi sağlanabilir.
4. Çalışma genel olarak Güzel Sanatlar Bölümü öğrencilere ilişkin yapılmış olduğundan üniversitelerin diğer bölümlerinde de uygulanması önerilebilir.



7. KAYNAKLAR

- Atay, P. D. (2006). *Relative influence of cognitive and motivational variables on genetic concepts in traditional and learning cycle classrooms* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, E., Delice, A., Dilmaç, B. ve Ertekin, E. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adayların matematik kaygı düzeylerine cinsiyet, sınıf ve kurum değişkenlerinin etkileri. *İlköğretim Online*, 8(1), 231-242.
- Baltaş, A. (1994). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı* (9. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A. (2006). *Üstün başarı* (16. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Batı, A. H., Tetik, C. ve Gürpınar, E. (2010). Öğrenme yaklaşımları ölçeği yeni şeklini türkçeye uyarlama ve geçerlilik güvenirlik çalışması. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 30(5), 1639-1646.
- Bay, E., Tuğluk, M. N. ve Gençdoğan, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(14), 223-234.
- Bayındır, N. (2006). *Öğrenme stratejilerinin öğretimi ve bilişsel süreçlere yansımaları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Beydoğan, Ö. (2007). Derinliğine ve yüzeysel öğrenmede kavram haritaları ve şemalarının işlevi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 173, 258-269.
- Bıyıklı, C. (2016). Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile ders çalışma süreleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 98-119.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: SHRE and Open University Press.
- Biggs, J., Kember D. and Leung, D. Y. P. (2001) . The revised two factor study process questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149.
- Biggs, J. B. (1984). *Learning strategies, student motivation patterns, and subjectively perceived success* (J. R. Kirby, Trans.). New York: Academic Press.
- Boehler, M. L., Schwind, C. J., Folse, R., Dunnington, G., Markwell, S., and Dutta, S. (2001). An evaluation of study habits of third-year medical students in a surgical clerkship. *The American Journal of Surgery*, 181(3), 268-271.

- BouJaoude, S., Salloum, S. and 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.
- Braun, I., Gurlitt, J. and Nückles, M. (2012). Cognitive and affective learning strategies. In N. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 563-566). New York, NY: Springer Science Business Media.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAYFinal-Konulari.pdf> adresinden 27.06.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Cavallo, A. M. L. and Schafer, L. E. (1994). Relationship between students' meaningful learning orientation and their understanding of genetics topics. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(4), 393-418.
- Cavallo, A. M. L. (1994). Do females learn biological topics by rote more than males? *The American Biology Teacher*, 56(6), 348-351.
- Christenson, S. L. and Anderson, A. R. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic abilities. *School Psychology Review*, 31(3), 378-393.
- Cuthbert, P.F. (2005). The Student learning process: Learning Styles or Learning Approaches. *Teaching in Higher Education*, 10(2), 235-249.
- Çolak, E. (2006). *İşbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dağlı, A. (2000). Zaman yönetimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(117), 50-62.
- Dansereau, D. (1985). Learning strategy research. In J. W. Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Relating learning to basic research* (pp. 209-240). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- Ekinci, N. (2010). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 74-88.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Entwistle, N. J. and Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.

- Enwistle, N. and Tait, H. (1995). Approaches to studying and perceptions of the learning environment across disciplines. *New Directions for Teaching and Learning*, 64, 93-103.
- Erden, M. ve Akman Y. (1998). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Fry, H., Ketteridge, S. and Marshall, S. (2003). Understanding student learning. In H. Fry, H. Ketteridge & S. Marshall, (Eds.), *A handbook for teaching and learning in higher education* (pp. 22-36). London: Routledge.
- Gagne, R. M. and Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of learning for instruction* (2nd ed.). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. G. and Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design*. Toronto: Thomson Wadsworth.
- Gibbs, G. (1995). *Improving student learning: Through assessment and evaluation*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Gijbels, D. and Dochy F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: Can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32(4), 401-411.
- Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L. and Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68(3), 507-529.
- Gökçe, B. (1984). *Orta öğretim gençliğinin beklenti ve sorunları*. Ankara. MEB Yayını.
- Gökçedağ, S. (2001). *Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Güçray, S. (2001). *Yaşam Becerileri* (1. baskı). Adana: Baki Kitabevi.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Harlen, W. and James, M. (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365-380.
- Harvey, V. S. (1998). *Study skills - a handout for parents*. Retrieved November 3, 2017 from http://www.idonline.org/arti_cle.php?max=20&id=832&loc=15
- Howe, A. (1992). *How to study a student guide to effective learning skills*. Retrieved November 11, 2017 from <http://www.bus.indiana.edu/mahmed /teachln/basic.html>

- İlgar, Ş. (1999). *Sınav kaygısı ile verimli ders çalışma tutum ve alışkanlığının karşılaştırılması*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Johnston, C. (1997). *Fostering deeper learning: Vocational education and training*. Retrieved November 11, 2017 from <http://tlu.ecom.unimelb.edu.au/academicresources/publications.html>
- Jonassen, D. H. (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*, 31(9), 28-33.
- Jones, I. (1999) . *Case studies of students transitioning from an alternative school back into papers*. Retrieved November 16, 2017 from <http://www.learning.ox.ac.uk/iaul/IAUL+1+2+2+main.asp>.
- Jones, K. (2000). *Zamanı kullanma* (A. C. Akoyunlu, Çev.). İstanbul: Doğan Kitapçılık Anonim Şirketi.
- Karapınar, S. (2000). *A study on the relationships between self-concept, study skills, and achievement in foreign language learning at university level* (Yayınlanmamış doktora tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakış, Ö. ve Çelenk, S. (2007). Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26-46.
- Kember, D. and Gow, L. (1991). A challenge to the anecdotal stereotype of the asian student. *Studies in Higher Education*, 16(2), 117-128.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kocabaş, A. (1998). Temel eğitim II. kademe öğrencileri için geliştirilen müziğin öğrenme stratejileri ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*, 138, 29-32.
- Kutlu, M. O. ve Korkmaz, Ş. (2013). Ders çalışma becerileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(47), 1-10.
- Laurillard, D. (1997) Styles and approaches to problem solving. In F. Marton, D. Hounsell and N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp.126-144) . Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Luckie, W. R. and Smethurst, W. (1998). *Study power: Study skills to improve your learning and your grades*. Cambridge: Brookline Books.
- Marton, F. and Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Association Hillsdale: NJ Google Scholar.
- Marton, F. and Saljo, R. (1997). *Approaches to learning* (F. Marton, D. Hounsell and N. Entwistle, Trans.). Edinburgh: Scottish Academic Press.

- Meyer, J. H. F. and Muller, M. W. (1990). Evaluating the quality of student learning. I-An Unfolding Analysis of The Association Between Perceptions of Learning Context and Approaches to Studying at an Individual Level. *Studies in Higher Education*, 15(2), 131-152.
- Newble, D. I., Entwistle, N. J. (1986). Learning styles and approaches: Implications for medical education. *Medical Education*, 20(3), 162-197.
- Ng, G. S. and Ng, E. Y. K. (1997). Undergraduate students in at computer engineering course: A perspective of their learning approaches and motivation factors. *Innovation*, 34(1), 65-69.
- Nisbet, J. and Shucksmith, J. (1986). Learning strategies. Florence, US: Taylor and Frances/Routledge.
- Önler, N. (1972). Kaygı ve başarı. *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2, 151-163.
- Özer, B. (1998). *Eğitim bilimlerinde yenilikler*. www.emu.edu.tr/bekirozer/ogretimge/recleri/ogrenmeyiogretme.pdf adresinden 10.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Özer, K. A. (1997). *Kaygı, sınavma duygusuyla baş edebilme*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Parry, S. (1998). Disciplinary discourse in doctoral theses. *Higher Education*, 3, 273-299.
- Pauk, W. (1984). *How to study in college*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Paulman, G. R. and Kenelly J. K. (1984). Test anxiety and ineffective test taking: Different names, same construct? *Journal of Educational Psychology*, 76(2), 279-288.
- Presley, M. and Mc. Cornick, B. C. (1995). *Advanced educational psychology for educators, researchers and policymaker*. Newyork: Herper Collins Collage Publishers.
- Prosser, M. and Trigwell, K. (1999a). Relational perspectives on higher education teaching and learning in the sciences. *Studies in Science Education*, 33(1), 31-60.
- Prosser, M. and Trigwell, K. (1999b). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: McGraw-Hill Education.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8, 411-427.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). London: Routledge.
- Ramsden, P. and Entwistle, N. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- Salant, P. and Dillman, D. A. (1994). *How to conduct your own survey*. New York: Wiley.

- Scoot, M. (1997). *Zaman Yönetimi* (A. Ç. Çelik, Çev.) İstanbul: Rota Yayınları.
- Selçuk, S. G., Çalışkan, S. ve Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 25-41.
- Senemoğlu, N. (2001). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı modül 2, öğrenme ürünleri ve öğretimi*. Ankara: M.E.B. Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Yayınevi
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411-436.
- Smith, J. (1998). *Daha iyi nasıl zaman yönetimi* (A. Çimen, Çev.) İstanbul: Timaş Yayınları.
- Stalin, V. J. (1999). *Strateji ve taktik* (A. Fırat, Çev.) İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: Öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146(2000), 1-4.
- Şahin, D. (1990). Okul öncesi çocukların kendilerinin ve başkalarının başarı ve başarısızlıklarına ilişkin nedensel yüklemeleri. *Psikoloji Dergisi*, 24(7), 11-20.
- Şimşek, A. (2000). *Sınıfta demokrasi*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Tang, C. (1994) . *Effects of models of assessment on students' preparation strategies*. Retrieved November 16, 2017 from <http://www.lqu.ac.uk/deliberations/ocsd-pubs/isltp-tang.html>
- Taşdemir, A. ve Tay, B., (2007). Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 173–187.
- Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2010). Okullarda başarı ve başarısızlık olgusu: Tipik öğrenci davranışları yönüyle bir durum araştırması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 471-503.
- Tay, B. ve Yangın, B. (2008). 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), (73-88).
- Tempone, I. (2001). *Student learning approaches to understanding financial statements*. Retrieved November 16, 2017 from <http://www.commerce.adelaide.edu.au/api/papers/Tempone105.pdf>

- Trigwell, K. and Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: The influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22(3), 251-266.
- Trigwell, K., Prosser, M. and Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.
- Trigwell, K. and Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4), 523-536.
- Tuygar, Ş. F. (2014). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 17(31), 69-94.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (1983). Türkçe Sözlük, Ankara.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2011). Türkçe Sözlük, Ankara.
- Türkcan, G. ve Öcal, G. (2003). Verimli ders çalışma teknikleri. *Çoluk Çocuk*, 31, 26-27.
- Uluğ, F. (2000). *Okulda başarı: Etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemleri* (7. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- URL-1, <http://egitim.aku.edu.tr/AusubelGagne.ppt> Öğrenme-öğretme süreci. 03 Ocak 2018.
- URL-2, <http://egitim.aku.edu.tr/gelisim.html> Gelişim ve öğrenme. 03 Ocak 2018.
- Vural, L. (2012). *Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullarımlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Weinstein, C. E. and Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts*, 5(32), 3-4.
- Weinstein, C. E. and Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Hand book of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macillan.
- Weinstein, C. E., Ridley, D. S., Dahl, T. and Weber, E. S. (1989). Helping students develop strategies for effective learning. *Educational Leadership*, 46(4), 17-19.
- Williams, K. A. and Cavallo, A. M. (1995). Reasoning ability, meaningful learning and students' understanding of physics concepts. *Journal of College Science Teaching*, 24(5), 311-314.
- Woolfolk, E. A. (2001). *Educational psychology* (8th ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Yew, L. T. (2005). Adoption of deep learning approaches by final year marketing students: A case study from Curtin University Sarawak. *Reflective Practitioner*. Retrieved May 28, 2018, from <http://clt.curtin.edu.au/events/conferences/tlf/tlf2005/refereed/lew.html>
- Yıldırım, A., Doğanay, A. ve Türkoğlu, A. (2000). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme becerileri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ylijoki, O. H. (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying: A case-study of four Finnish university departments. *Higher education*, 39(3), 339-362.
- Yurdabakan, İ. (1999). *Grup rehberliği programının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerine etkisi* (Yayınlamamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Yücel, D. M. (2014). *Öğrenme nedir?* <http://www.dmy.info/ogrenme-nedir/> adresinden 21.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Yüksel, S. ve Koşar, E. (2001). Eğitim fakültesi öğrencilerinin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 278, 29–36.
- Zhang, L. F. and Watkins, D. (2001). Cognitive development and student approaches to learning: An investigation of Perry's theory with Chinese and US university students. *Higher Education*, 41(3), 239-261.



8. EKLER

Ek 1. Anket

Sevgili Arkadaşlar,

Aşağıda bilimsel bir çalışmada kullanılmak üzere, sizlerin öğrenme yaklaşımlarınız ve ders çalışma becerileriniz ile ilgili hazırlanmış çeşitli sorular bulunmaktadır. Vereceğiniz cevaplar çalışma haricinde hiçbir yerde kullanılmayacaktır.

Sorulara içtenlikle verdiğiniz cevaplardan dolayı teşekkür ederim.

Bölümünüz: Müzik Öğretmenliği Programı Resim-İş Öğretmenliği Programı

Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

Sınıfınız: 1 2 3 4 5 ve üstü

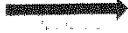
Genel Not Ortalamanız: 0.00-1.99 2.00-2.99 3.00-3.50 3.51- 4.00

Yaşadığınız yer: Ailemle evde Yurtta Apartta Öğrenci evinde Diğer.....

Kendinize ait çalışma odanız var mı: Evet Hayır

Genelde nerede ders çalışmayı tercih edersiniz: Kütüphanede Kendi Çalışma Odamda
 Atölyede Yurt Çalışma Salonunda
 Müzik Odasında Kafeterya, Kantin gibi yerlerde
 Diğer.....

ÖYÖ		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Yarı yarıya katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Lütfen aşağıda verilen ifadeleri okuduktan sonra size en uygun olan kutucuğa X işareti koyunuz. Lütfen tüm soruları içtenlikle ve eksiksiz cevaplandırınız. İlginize çok teşekkürler.		1	2	3	4	5
1	Çalışmanın bana derin bir haz verdiğini düşünürüm.					
2	Çalışmamdan memnun kalmadan önce konuyla ilgili kendi çıkarımlarımı oluşturabilmem için o konu üzerinde yeterince çalışma yapmam gerektiğini düşünürüm.					
3	Amacım mümkün olduğu kadar az çalışarak dersi geçmektir.					
4	Yalnızca derste verilenleri veya derste belirtilen yerleri ciddiyle çalışırım.					
5	Bence her konu içine girince çok ilginç olabilir.					
6	Birçok yeni konuyu ilginç bulurum ve bunlarla ilgili daha çok bilgi edinmeye çalışarak fazladan zaman harcarım.					
7	Dersleri çok ilginç bulmuyorum, bu nedenle çalışmamı en az düzeyde tutuyorum.					
8	Bazı konuları anlamasam bile üstüne tekrar tekrar giderek, ezberleyerek öğrenirim.					
9	Akademik konuları çalışmak iyi bir roman veya bir film kadar heyecan verebilir.					
10	Önemli konuları tamamen anlayıncaya kadar bu konularda kendimi test ederim.					
11	Anahtar bölümleri anlamaktan ziyade, bu bölümleri ezberleyerek birçok sınavdan geçebileceğimi düşünürüm.					
12	Genellikle çalışmamı sınıfta belirtilenlerle kısıtlarım çünkü fazlasının gereksiz olduğunu düşünürüm.					
13	Çalışma materyalini ilginç bulduğum için sıkı çalışırım.					
14	Boş vaktimin çoğunu farklı derslerde tartışılan ilginç konular hakkında daha fazla bilgi bulmak için harcarım.					
15	Konuları derinlemesine çalışmayı faydasız bulurum. Gereken sadece sınavlardan geçmeye yetecek kadar bir birikim olduğuna göre bu şekilde bir çalışma kafa karıştırıcı ve zaman kaybedir.					
16	Öğretim üyeleri, öğrencilerin herkesin sınavda çıkmayacağını bildiği materyalleri çalışmak için önemli ölçüde zaman harcamalarını beklememelidirler.					
17	Çoğu derse kafamda yanıtlanmasını istediğim sorularla gelirim.					
18	Derslerde önerilen kaynakların çoğuna bir göz atmaya önem veririm.					
19	Sınavda çıkma olasılığı olmayan öğrenme materyallerine önem vermem.					
20	Sınavı geçmenin en iyi yolunun olası soruların yanıtlarını hatırlamaya çalışmak olduğunu düşünürüm.					

Arkada sayfada yer alan soruları da cevaplandırınız. 

Ek 1'in devamı

ÇBÖ Lütfen aşağıda verilen ifadeleri okuduktan sonra size en uygun olan kutucuğa X işareti koyunuz. Lütfen tüm soruları içtenlikle ve eksiksiz cevaplandırınız. İlginize çok teşekkürler.		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Yarı yarıya katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Derse giderim ama dersi dinlemek yerine başka şeyler yaparım.					
2	Dikkatim dağılmadan uzun süre oturup ders çalışamıyorum.					
3	Çalışmaya başlayacağım zaman, kendimi çalışamayacak kadar yorgun hissediyorum.					
4	TV, ya da müzik olmadan ders çalışamıyorum.					
5	Ders çalışırken yanımda yiyecek bir şeyler bulunduruyorum.					
6	Sevmediğim derslere karşı çalışma isteği duymuyorum					
7	Çoğunlukla uykumu tam olarak alamıyorum ve derse gittiğimde uyukluyorum					
8	Bazı zamanlar televizyon seyredirken veya odada birileri konuşurken ders çalışıyorum					
9	Yatak üzerinde uzanarak ders çalışmaktan hoşlanıyorum					
10	Kendi alanım dışındaki derslere (genel kültür vs.) çalışmaya önem vermiyorum					
11	Herhangi bir ders hakkında (Kolay bir ders, herkes geçiyor gibi) duygular edindiğim zaman o derse daha az çalışıyorum					
12	Sınavlara bir gün önce çalışmaya başlıyorum					
13	Ders ile ilgili çalışmalarımı belirli bir plan dahilinde yapmıyorum					
14	Dersle ilgili çalışmalarımı günün belirli saatlerinde değil farklı zamanlarda yapıyorum					
15	Bir başka derse geçmeden, diğer bir derse bütünüyle tamamlamıyorum					
16	Bazı derslere o kadar çok zaman ayırıyorum ki diğer derslere zamanım kalmıyor					
17	Herhangi bir derse çalışırken konuyu öğrenmek için çok fazla zaman harcıyorum					
18	Zamanımı ders dışı etkinliklere (eğlence vs.) ayırırsam, ders çalışmak için zamanım kalmıyor, ya da ders çalışmaya ayırırsam ders dışı etkinlikler için zamanım kalmıyor					
19	Sınavlarım çalışıyorum ama sınava gittiğimde aklımda konuyla ilgili hiçbir şey kalmıyor					
20	Konuyu çok iyi bildiğimi düşündüğüm zamanlarda bile sınavlarda pek çok konu (nokta) aklıma gelmiyor					
21	Sınavlar art arda geldiği zaman önem vermediğim derslere daha az çalışıyorum					
22	Sınavının çok zor olacağını düşündüğüm dersim olduğu zaman diğer derslerin sınavlarına daha az çalışıyorum					
23	Sınavlarda başarılı olamama korkusu çalışmalarımı olumsuz yönde etkiliyor					
24	Birçok sınava, öğrendiklerimi sınav bitinceye kadar aklımda tutmak için çalışıyorum					
25	Sınav kağıdını elime aldığım zaman, sınav hakkında korkularım olduğu için başarılı olamıyorum					
26	Sınav tarihleri ilan edildiği zamanlar tedirgin oluyorum					

Teşekkürler

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1976 yılında Trabzon'da doğdum. İlk ve orta öğrenimimi Trabzon'da tamamladıktan sonra, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi G.S.B. Müzik Öğretmenliği Programından 1997 yılında mezun oldum. 1997-2007 yılları arasında Rize Lisesinde Müzik öğretmeni olarak çalıştıktan sonra, 2008 yılında Rize Üniversitesine Okutman olarak atandım. Halen Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunda Öğretim görevlisi olarak görev yapmaktayım.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-Posta: atadogakan@hotmail.com

Tel : (0505 217 47 83)