

T.C.
ADYAMAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME VE DERS
ÇALIŞMA YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ**

SERAP YILDIZ ÇOLAK

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

2016

T.C.
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME VE
DERS ÇALIŞMA YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ**

Serap YILDIZ ÇOLAK

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Anabilim Dalı

Bu tez 25/01/2016 tarihinde aşağıdaki jüri üyeleri tarafından oy birliği ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Servet EKMEKÇİ

BAŞKAN

Doç.Dr. Mustafa ÖZDEN

ÜYE (DANIŞMAN)

Doç. Dr. Ayhan ÇiNiCi

ÜYE

Doç. Dr. Ramazan GÜRBÜZ

Enstitü Müdürü

Bu çalışma Adıyaman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir.

Proje No:

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ

SERAP YILDIZ ÇOLAK

Adıyaman Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

Danışman : Doç. Dr. Mustafa ÖZDEN
Yıl: 2016, Sayfa sayısı: 74

Jüri : Prof. Dr. Servet EKMEKÇİ
: Doç. Dr. Mustafa ÖZDEN
: Doç. Dr. Ayhan ÇİNİCİ

Bu araştırma, fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenleri arasındaki ilişkinin saptanması amacıyla yapılmıştır.

Çalışmaya, 2014-2015 yılında Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği'nde öğrenim görmekte olan 190 öğrenci katılmıştır.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri Hounsell ve diğerleri (2002) tarafından hazırlanan, Topkaya ve diğerleri (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğrenme ve Ders Çalışma Çalışma Yaklaşımları Envanteri (ÖDYE-Kısa Form) uygulanarak elde edilmiştir. Öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından alınan puanlar, öğrencilerin o öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyi ile doğru orantılıdır. Çalışma verileri Mann-Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca ikiden fazla gruplar arası anlamlı farklılıkların tespiti için ise Kruskal-WALLİS testi kullanılmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin ÖDYE puanlarının yüzeysel, derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Çalışmanın diğer bir alt problemine göre, öğrencilerin sınıf düzeyleri ile yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Dördüncü sınıftaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının diğer sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin yaşları ile öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı, fen bilimleri, öğretmen adayları, derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım, stratejik yaklaşım.

ABSTRACT

MSc THESIS

RESEARCH ON THE LEARNING AND STUDYING APPROACHES OF THE CANDIDATES OF SCIENCE TEACHERS

Serap YILDIZ ÇOLAK

Adiyaman University
Graduate School of Natural and Applied Sciences
Department of Primery Education

Supervisor : Doç. Dr. Mustafa ÖZDEN

Year: 2016, Number of pages: 74

Jury : Prof. Dr. Servet EKMEKÇİ

: Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÖZDEN

: Assoc. Prof. Dr. Ayhan ÇİNİCİ

This research has been done to determine the relation between the gender, class and age factors and learning&studying approaches of university students who receive their educations in the department of “Science Teaching”.

190 students who receive their educations in Adiyaman University, Faculty of Education, Department of Science Teaching have been involved in this study in the years 2014-2015.

The research is a descriptive study in a relational screening model. Data for this research have been obtained practicing the Learning&Studying Approaches Inventory prepared by Hounsell and the others (2002) and adapted to Turkish by Topkaya and the others (2011). Points gathered from learning approach sub-dimensions are directly proportional with the level of students’ preferring that approach. The data of this study has been analyzed by using Mann-Whitney U test. Also, for the determination of the meaningful distinctions between the groups more than two, Kruskal-WALLIS test has been used.

According to the indications obtained in this study, one can see that there is no meaningful distinctions in superficial, profoundly and strategic learning approaches in students’ inventory points in respect to the gender factors. And in another sub-problem of the study, while there is no meaningful distinction between the class levels of the students and their superficial&strategic learning approach points, a meaningful relation has been obtained between the points of profoundly learning approaches. We see that the the profoundly learning approaches of fourth class students is higher than the students from other classes. Also, there isn’t any distinction between the level of ages and the learning&studying approaches of the students.

Key Words: Learning and studying approaches, science and technology, teacher candidates, deep learning approach, surface learning approach, strategic learning approach.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince ve bu çalışmamda yardımlarını esirgemeyen, her zaman yapıcı eleştirileri ile araştırmama yardımcı olan, danışmanım Doç. Dr. Mustafa ÖZDEN' e desteği için teşekkürü borç bilirim.

Çalışmam süresince verilerin istatistiksel çözümlenmesi ile ilgili katkıları ve her zaman sabırla göstermiş olduğu yardımları için hocam, Doç Dr. Ayhan ÇİNİCİ' ye,

Araştırmama destek veren ve bana çeşitli şekillerde yardımcı olan değerli arkadaşım Bilgehan SEZER' e,

Eğitim hayatım boyunca benim için her türlü fedakârlıkta bulunan ve bugünlere gelmemi sağlayan ANNEME ve BABAMA,

Beni her zaman sevgisi ve inancıyla güçlendiren, desteğini hiç esirgemeyen sevgili eşim Ömer ÇOLAK' a sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER	SAYFA
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	viii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.2.1. Alt problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Öğrenme Yaklaşımları.....	6
2.1.1. Yüzeysel öğrenme yaklaşım.....	17
2.1.2. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı.....	20
2.1.3. Stratejik öğrenme yaklaşımı.....	23
2.2. Öğrenme Yaklaşımını Etkileyen Faktörler.....	24
2.3. Öğrenme Yaklaşımı ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	28
2.4. Öğrenme Yaklaşımları ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	34
3. YÖNTEM.....	41
3.1. Çalışma Modeli.....	41

3.2. Çalışma Grubu.....	41
3.3. Veri Toplama Aracı.....	42
3.4. Veri Toplama Süreci.....	44
3.5. Verilerin Analizi.....	44
4. BULGULAR VE YORUM.....	46
4.1. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	46
4.2. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	50
4.3. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	51
4.4. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımlarının Yaş Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	53
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	55
5.1. Sonuçlar.....	55
5.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	57
KAYNAKLAR.....	59
ÖZGEÇMİŞ.....	63
EK.....	64

ÇİZELGELER DİZİNİ	SAYFA
Çizelge 2.1. Biggs' in Öğrenme Davranışı Ölçeği Alt Boyutları.....	11
Çizelge 2.2. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Özellikler.....	13
Çizelge 2.3. Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Özellikler.....	14
Çizelge 2.4. Derinsel, Stratejik ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Arasındaki Farklar.....	24
Çizelge 3.1. Cinsiyetlerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.....	41
Çizelge 4.1. Birinci Sınıf Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına İlişkin Betimsel İstatiksel Veriler.....	46
Çizelge 4.2. İkinci Sınıf Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına İlişkin Betimsel İstatiksel Veriler.....	47
Çizelge 4.3. Üçüncü Sınıf Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına İlişkin Betimsel İstatiksel Verileri.....	48
Çizelge 4.4. Dördüncü Sınıf Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına İlişkin Betimsel İstatiksel Veriler.....	48
Çizelge 4.5. Araştırmaya Katılan Tüm Öğretmen Adaylarının Sınıf Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına İlişkin Betimsel İstatiksel Veriler.....	49
Çizelge 4.6. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ve Ders Çalışma Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenini Değişkenine Göre Mann- Whitney U Testi Bulguları	50
Çizelge 4.7. Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal- Wallis Testi Bulguları.....	51
Çizelge 4.8. Hangi Sınıf Düzeyleri Arasında Fark Olduğuna İlişkin Mann- Whitney U Testi Bulguları.....	53
Çizelge 4.9. Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımlarının Yaş Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Mann- Whitney U Testi Bulguları.....	54

ŞEKİLLER DİZİNİ	SAYFA
Şekil 2.1. Sınıf Temelli Öğrenme Modeli.....	12
Şekil 2.2. Öğrenci Öğrenmesine Yönelik Ekleme Modeli.....	14
Şekil 2.3. Öğrenci Öğrenmesine Yönelik Düzenlenmiş Model	15
Şekil 2.4. Öğrenme ve Öğretmede 3P Modeli	15
Şekil 2.5. Bağlam İçinde Öğrenme	16
Şekil 2.6. Öğrenme Yaklaşımının Oluşumu.....	26

SİMGELER VE KISALTMALAR

Max. Puan	: Maksimum Puan
Min. Puan	: Minimum Puan
N	: Veri Sayısı
ÖDYE	: Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları
P	: Anlamlılık Düzeyi
Sd	: Serbestlik Derecesi
Sıra ort	: Sıra Ortalaması
SS	: Standart Sapma
U	: Whitney U Test
x^2	: Kikare
X	: Aritmetik Ortalama

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlar ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

1. 1. Araştırmanın Problemi

İçinde bulunduğumuz çağın bir gereği olarak, bilim ve teknolojideki hızlı gelişmelere ayak uydurabilen, üretken, araştıran, sorgulayan, eleştiren bireylerin yetiştirilmesi eğitim sistemimizin bir gereği haline gelmiştir. 21. yüzyılın bireyleri bilgiyi depolayan değil, üreten kimseler olmalıdır (Glasser 1993). Bu düşünce beraberinde yaşam boyu öğrenme kavramını da getirmiştir ve devamında yapılan araştırmalarda öğrenmenin ne olduğu ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorularına cevap aranmaya başlanmıştır. Yapılan araştırmalardan elde edilen verilere göre her bireyin öğrenme işini aynı şekilde gerçekleştirmediği, bireylerin kendilerine göre farklı yöntemler izledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim sisteminde öğrencilerin akademik yönden başarısız olmaları önemli bir sorun oluşturduğundan dolayı bunun nedenlerinin belirlenip, kalıcı çözümlerin bulunması gerekmektedir (Senemoğlu 1997). Amaca ulaşılabilmesi için de öğrenme sürecinde en önemli öğelerden biri olan öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşacakları sorusu üzerinde durulmalı, yani nasıl çalışmalarını gerektiği incelenmelidir. Etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin uygun öğrenme yöntemlerini en verimli şekilde kullanmaları gerekmektedir. Açıkgöz (1996) de benzer şekilde, öğrenmenin bireysel bir çaba gerektirdiğini ve öğrenci uygun öğrenme stratejisini kullanmadığında, öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini vurgulamıştır.

Bu noktada yüksek öğretim kurumlarına da büyük görevler düşmektedir. Üniversiteler ülkenin ihtiyacı olan alanlarda yeterli sayıda ve nitelikli insan gücü yetiştirerek eğitim işlevini etkili bir şekilde yerine getirmeli ve eğitim hizmetlerinin niteliğinin geliştirilmesini sağlamalıdır. Eğitimin niteliğinin ise öğretme-öğrenme etkinliklerinden ve öğrenme ortamından etkilendiği göz önünde bulundurulursa, yükseköğretimin başarısının işe koşulan öğretme ve öğrenme etkinliklerinin niteliği ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Öğrenme ürünlerinin kalitesini öğrenme sürecindeki değişkenler belirlemektedir. Dolayısıyla öğrenme süreci uygun

değişkenlerle planlanırsa ve öğrencilere yaşam boyu ihtiyaç duyacakları ders çalışma becerileri kazandırılabilirse amaçlanan çıktılara ulaşılabilir.

Doğru ve etkili ders çalışma alışkanlıkları, öğrencilerin öğrenim süresinde başarılı olmalarını sağlayan ve akademik başarılarını da olumlu yönde etkileyen en önemli faktördür (Atılgan 1998, Uluğ 2000, Yılmaz ve Orhan 2011). Bir öğrenci nasıl ders çalışacağını bilmiyorsa, kendine uygun yöntemi seçemiyorsa ne kadar çok çalışırsa çalışsın istediği başarıya ulaşamayacaktır. Yani başarı, çok çalışmayla değil, ancak etkili ve verimli çalışmayla elde edilebilir. Bu yüzden de öğrencilere doğru ders çalışma becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Aynı şekilde Somuncuoğlu ve Yıldırım (2000)'a göre, "yaşam boyu öğrenme", içinde bulunulan çağın bir gereğidir ve bunun gerçekleşmesi için öğrencilerin öğrenmeye yönelik çeşitli taktik, teknik, beceri ve bilişsel özelliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Son yıllarda öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış ve öğrencilerin öğrenme sürecinde izledikleri yolların farklılaştığı görülmüştür. Biggs (1987) öğrencilerin bazılarının çalışma konusunu öğrenmek ve anlamak için büyük bir çaba gösterdiklerini, bazılarının ise sadece dersi geçebilecek kadar gayret gösterdiklerini ve öğrencilerin bu durumun farkında olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik gösterdikleri farklı tutumlar, tercih ettikleri yollar da her bir öğrencinin kendisine sunulan öğrenme görevine yönelik farklı bir yaklaşım uyguladığı düşüncesini ortaya koymaktadır. Bu durum öğrencilerin öğrenmelerinin gerçekleştirirken nasıl bir yol izlediklerinin araştırılmasına yol açmıştır. Böylece de öğrenme yaklaşımları konusundaki araştırmalar yapılmaya başlanmıştır.

Bugüne kadar yapılan araştırmalar sonucunda öğrenme yaklaşımları derinlemesine, yüzeysel ve stratejik olmak üzere üç ana başlıkta toplanmıştır. Öncelikle Marton ve Saljo (1976) tarafından yürütülen çalışmalarla doğan öğrenme yaklaşımları kavramı derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı olarak grupta incelenmiştir. Devamında yapılan araştırmalarla ise bu iki yaklaşıma ek olarak stratejik öğrenme yaklaşımı üçüncü bir boyut olarak eklenmiştir. Buna göre, derinlemesine öğrenme yaklaşımı, çok okumayı, akademik konulardaki becerileri geliştirmeyi, eski bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirerek aralarında anlam oluşturmayı gerektirmektedir (Çolak 2007). Yüzeysel öğrenme yaklaşımı, alınan bilginin aynen geri verilmesini yani ezberlemeyi ve asgari düzeyde öğrenme sağlamayı amaçlamaktadır. Stratejik öğrenme

yaklaşımında ise, her türlü imkanı kullanarak en yüksek seviyede başarıyı elde etmek için içsel bir güdüyle çalışmak esastır (Ramsden 1979, Akt: Ozan vd. 2012). Derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler içsel bir güdüyle hareket ederlerken, yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrenciler dışsal güdülerle performanslarını sergilemektedirler (Ramsden 1992, Akt. Aydoğdu 2009). Çünkü, derinlemesine öğrenen öğrenciler bilgiyi, kendi ilgileri ve kişisel gelişimleri ile ilişkilendirmektedirken, stratejik öğrenenler, en yüksek başarıyı elde etmeyi amaçlayarak öğrenmelerini gerçekleştirmektedirler; yüzeysel öğrenenler ise, sadece dersi geçmeyi amaçlamaktadırlar (Ekinci 2008).

Ülkemizde bu konuyla ilgili pek fazla çalışmaya rastlanmamakla birlikte konunun önemi gereğiyle çalışmalar ağırlık kazanmaya başlamıştır. Akademik başarısızlıkların önlenmesi, nitelikli bireylerin yetiştirilmesi, yaşam boyu öğrenme kavramının gerçekleştirilebilmesi için öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının belirlenip, yapılacak çalışmaların buna uygun olacak şekilde planlanması önem arz etmektedir.

1. 2. Problem Cümlesi

Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları bazı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?

1.2.1. Alt Problemler

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir ?
2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir ?
3. Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları yaş düzeyine göre farklılık göstermekte midir ?

1. 3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günümüzde yaşanan hızlı gelişmeler doğrultusunda ortaya çıkan bilgi birikimi, öğrencilerin öğrenmeleri gereken bilgilerin de nicelik ve nitelik yönünden büyük bir artış göstermesine neden olmuştur. Artık öğrencilerin öğrenme işine bizzat katılmaları ve kendi öğrenmelerini gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin verimli ders çalışma yollarını yeterli düzeyde bilemediklerinden başarısız olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretme-öğrenme sürecinin öğrenme yaklaşımları göz önüne alınarak düzenlenmesinin eğitsel amaçlara ulaşılması açısından oldukça önemli olduğu ve bu sürecin etkililiğinin öğrencinin öğrenme gereksiniminin karşılanmasına bağlı olduğunun altı çizilmelidir (Mahiroğlu 1999, Boydak 2001). Bunun yanı sıra yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kullandıkları öğrenme yaklaşımlarının da öğrencilerin tercih edecekleri öğrenme yaklaşımları üzerinde büyük ölçüde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma ile de fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları belirlenmeye çalışılmıştır ve buna uygun eğitim programlarının geliştirilmesi açısından bu çalışma gerekli ve önemli görülmüştür.

Öğrenme yaklaşımları, son yıllarda özellikle yüksek öğretimde bazı öğrencilerin diğerlerine kıyasla neden daha başarılı olduklarını açıklamada önemli bir konu haline gelmiştir. Bu kavram hem öğrencinin öğrenme konusunu ele alırkenki niyetini, hem de bilgiyi işleme biçimini anlatmak için kullanılmaktadır (Biggs 1987). Üniversite çağına gelmiş olan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirleyen en önemli etken önceki yaşantılarında kazanmış oldukları öğrenme yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımlar bireysel olmakla birlikte değiştirilemez değildirler. O halde öğrenme ortamının değiştirilmesi durumunda öğrenme yaklaşımlarında da değişiklik meydana getirilebilmektedir. Öğrenme yaklaşımları öğrenme ürünü olan çıktılar üzerinde de önemli rol oynadığından dolayı daha verimli bir öğrenme süreci bununla birlikte de daha etkili bir öğrenme sağlanmış olacaktır.

Bu çalışmanın öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmesinin sebebi ise, hizmet öncesi dönemde öğrenme yaklaşımlarını belirlemek, öğrenme yaklaşımlarının hangi faktörlerden etkilendiğini tahmin edebilmek ve derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip bireyler olarak yetiştirebilmektedir. Çünkü ileride meslek hayatına geçtiklerinde sahip oldukları öğrenme yaklaşımlarına uygun olarak kendi sınıf ortamlarını

oluşturacak, uygun öğretim yöntemlerini kullanabilecek ve öğrencilerinin de öğrenme yaklaşımlarını bu yönde etkileyebileceklerdir.

1. 4 Araştırmanın Sayıtları

- Çalışmaya katılan öğrenciler, kendilerine uygulanan “Öğrenme ve Ders Çalışma Envanteri” ndeki soruları gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtacak şekilde yanıtlamışlardır.

1. 5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu çalışma eğitim öğretim yılında Adıyaman Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği’nde öğrenim görmekte olan 190 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.
- Çalışma “Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları” envanterinin ölçtüğü nitelikler ile sınırlandırılmıştır.

1. 6. Tanımlar

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

Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları: Belirli bir öğrenme işini gerçekleştirmek için gözetilen amaç ve seçilebilecek etkinliklerdeki farklılaşmayı ifade etmektedir. (Entwistle ve McCune 2004).

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı: Öğrenmenin minimum çaba ve istekle gerçekleştiği, genellikle başarısızlık korkusuyla edinilen motiveyle, ezberleme temelli ders çalışma tekniklerini gösteren öğrenme yaklaşımıdır.

Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı: Öğrenilecek konuya ilgili ve bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda motive edilen, konuyu anlamaya ve önceki öğrenilenlerle ilişki kurmaya dayanan öğrenme yaklaşımıdır.

Stratejik Öğrenme Yaklaşımı: Maksimum düzeyde başarı sağlamayı amaçlayan, bu nedenle rekabet ortamının oluşmasına yol açan öğrenme yaklaşımıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğrenme Yaklaşımları

Toplumsal yapıda meydana gelen değişimler, bilim ve teknolojiye hızlı gelişim sonucu bilgi çağına girilmiş ve bunun bir gereği olarak da yaşam boyu öğrenme kavramı doğmuştur. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda öğrenme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği üzerinde durulmaktadır. Çalışmaların sonuçlarına göre de bireylerin öğrenmelerini farklı şekillerde gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Öğrenme, öğrenenlerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan birçok faktörden etkilendiğinden tek bir öğrenme şekline bahsetmek mümkün değildir. Smith ve Ragan (1999) bireylerde var olan bu farklılıkların değişebilir ve değişemez şeklinde iki kategoride toplandığını belirtmektedirler. Bu sınıflamaya göre; cinsiyet, zekâ, bilişsel stil, öğrenme stili gibi farklılıklar değişmez özelliklerken, öğrenme stratejileri, ön bilgi düzeyi, güdülenme düzeyi, öz yeterlik inancı gibi farklılıklar değiş(tiril)ebilir özelliklerdir (Smith ve Ragan 1999). O halde değiştirilebilir özellikler üzerinde gerekli değişimler yapılması durumunda bireylerin öğrenmelerinin de bundan olumlu yönde etkilenmesi sağlanabilir. Bu noktadan hareketle bireylerin öğrenmeyi gerçekleştirme amaçları da önem kazanmaktadır. Öğrenenin öğrenme işini gerçekleştirirkenki amacı ve hangi yolu izleyeceği öğrenme yaklaşımının da belirleyicisidir.

Bazı bireyler bilişsel yapıda anlamlı ilişkiler kurarak öğrenmelerini gerçekleştirirken, bazıları yeni bilgiyi bilişsel yapıya olduğu gibi yerleştirip ancak hatırlama düzeyinde öğrenme gerçekleştirmektedirler. Ausubel (1968) bu durumu, öğrencilerin öğrenme biçimlerindeki farklılıktan-anlamlı veya ezbere öğrenmelerinden-kaynaklandığını ileri sürmüştür (Chin and Brown, 2000). Anlamlı öğrenme, yeni bilgilerle öncekileri birleştirip yeniden yapılandırmayı, öğrenilen bilgiyi içselleştirmeyi ve karşılaşılabileceği diğer durumlara da uyarlamayı sağlamaktadır. Ezbere öğrenmede ise, alınan yeni bilgi bilişsel yapıya ilişkilendirme olmaksızın aynen yerleştirilir ve gerekli görüldüğünde geri çağırılır. Öğrencilerin anlamlı veya ezbere öğrenmeleri, öğrenme yaklaşımları ile ilgilidir (Chin ve Brown 2000; BouJaoude 2004. Akt: Kılıç, D., 2009).

Öğrenme yaklaşımı öğrenme sürecinin önemli değişkenlerinden biridir. Öğrenme süreci, öğrenme olayını gerçekleştirecek bireyin zihinsel yeteneklerini işe

koşmasını gerektirmektedir. Bu anlamla öğrenme; öğretilenin aynen alınıp alındığı şekliyle geri verilmesi değil, problemlerin çözümü, öğrenilenlerin yeni durumlara uyarlanabilmesi, eski ve yeni bilgiler arasında bağ kurulmasını sağlayan faaliyetlerdir. Shuell (1986, Akt. Bigg ve vd. 2001), ‘‘Eğer öğrencilerin istenilen çıktılara ulaşması isteniyorsa, öğretmenlerin temel görevi, öğrencileri öğrenme etkinliklerinde aktif kılmaktır. Öğrencilerin ne yaptığının, öğretmenlerin ne yaptığından daha önemli olduğunu hatırlamak önemlidir.’’ diyerek öğrenme yaklaşımları üzerine vurgu yapmıştır.

Öğrenme yaklaşımı, öğrenen bireyin hangi amaç için öğrenmeyi gerçekleştirdiği ve bu süreçte hangi yolu kullandığıyla ilgilidir. Yani bireylerin bir kısmı konuyu zihninde anlamlandırıp, önceki bilgileriyle ilişkiler kurarak ve buna uygun stratejiler geliştirerek öğrenmelerini gerçekleştirmeyi amaçlarken, bir kısmı ise sadece hatırlama boyutunda ezbere odaklanmaktadırlar.

Öyleyse öğrenme stratejilerinin ve motivasyonun öğrenme yaklaşımının temel bileşenlerinden olduğunu söyleyebiliriz (Canıdemir 2013). Öğrenme stratejileri bireylerin öğrenme sürecini nasıl planladıkları, hangi davranışları tercih ettikleri hangi yolları kullandıkları ile ilgilidir. Kendilerine ve duruma uygun öğrenme stratejilerini kullanmaları öğrenme süreci açısından oldukça önemlidir ve seçilen öğrenme stratejisi aynı zamanda öğrenme yaklaşımının da bir belirlenmesinde rol oynamaktadır. Motivasyon ise bireylerin öğrenme görevine yaklaşımlarındaki niyetleriyle ilgilidir. Birey içsel güdülerle, konuyu gerçekten merak ederek araştırmaya yönelebileceği gibi, dışsal güdülerle sadece dersi geçmek ya da yüksek not almak gibi bir amaçla da öğrenmesini gerçekleştirebilir (Çolak 2006). Bu durum öğrencinin hangi öğrenme yaklaşımına yöneleceğinin belirleyicisi olacaktır. Benzer şekilde Zhang (2000) ve Richardson (2004) öğrenme yaklaşımını, öğrenenin öğrenmeye yönelik güdeleri ve uygun ders çalışma stratejilerini kullanmaları ile ilişkilendirmişlerdir. Güdü öğrencilerin öğrenmeyi neden istediklerine, strateji ise nasıl öğrendiklerine işaret etmektedir (Çelik 2013).

Bireylerin öğrenmesini etkileyen en önemli etmenlerden olan öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları konusunda yapılan ilk çalışmalardan biri Brown ve Holtzman (1966, Akt. Entwistle ve McCune 2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ders çalışma yöntemlerini araştırmak amacıyla yapılan bu çalışmada bireylerin ders çalışma

yollarının etkili olmasını sağlayan etmenler; etkili ders çalışma süreçleri (procedure), verilen işi/ödevi tamamlamada çabukluk, ders öğretmeni hakkında olumlu görüş ve dersin hedeflerini benimseme şeklinde dört başlık altında toplamıştır. Daha sonra yapılan başka araştırmalarda öğrenilenleri anlamlandırma çabası, akademik alanda başarıya ulaşma azmi ve başarısız olma korkusu gibi farklı faktörlerin ders çalışma yollarını etkileyebildiğine yönelik bulgulara ulaşılmıştır (Entwistle ve McCune 2004).

Günümüz öğrenme yaklaşımlarına temel oluşturan öğrenme yaklaşımları kavramı ile ilgili ilk araştırmalar ise, 1970’li yılların ortalarında Gothenberg Okulu grubuna öncülük eden Marton ve Saljo’nun (1976) yaptığı çalışmalarla başlamıştır. Gothenberg Okulu grubu öğrencinin bakış açısından yükseköğretimdeki öğrenmeye odaklanan ilk grup olmuştur (Kember ve Harper 1987, Akt: Karataş 2011). Bu araştırmada farklı gruptaki üniversite birinci sınıf öğrencilerinin bir okuma parçasını nasıl algıladıkları ve öğrenme işini nasıl ele aldıkları açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerden akademik bir makaleyi okumaları istenmiştir ve devamında konuyla ilgili sorular sorulacağı belirtilmiştir.

Araştırmacılar sonuçta; aynı metni okuyan bireylerin birbirlerinden tamamen farklı şeyler öğrendikleri ve bireylerin farklı bilimsel ilkeler, yöntemler, fikirler konusundaki bilgi birikimlerinin ne kadar öğrendiklerine değil ne öğrendiklerine göre değiştiği yargısına ulaşmışlardır. Bunun bir neticesi olarak da öğrenme çıktısındaki farkın öğrenme sürecindeki farklılıktan kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir (Marton ve Saljo 1976, Akt: Yılmaz 2009).

Araştırmada bazı öğrencilerin öğrenme materyalini sorulması muhtemel soruları cevaplamaya yönelik, olgular arasında ilişki kurmayı gerektirmeden ezberlenmesi gereken bir bilgi birikimi olarak gördükleri saptanmıştır. Bu öğrenciler metni bütünüyle anlamak yerine önemli gördükleri bilgilere yönelerek hatırlamaya yönelik bir öğrenme stratejisi takip etmişlerdir. Marton ve Saljo (1976a: 4–11, 1976b: 115–127, Akt: Çelik 2013) bu durumu “yüzeysel öğrenme” olarak adlandırmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin diğer bölümünün ise, yazarın ifade etmek istediği anlama ulaşmaya çalışmak maksadıyla, metni bir bütün olarak algılayıp, yeni bilgileri önceki bilgileriyle ilişkilendirdikleri, metnin içindeki anlamı kavramaya çalıştıkları görülmüştür. Öğrencilerin öğrenmelerini bu şekilde gerçekleştirmeleri ise “derinlemesine öğrenme” olarak tanımlanmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları, öğrenme

yaklaşımları ve anlama düzeyleri arasında bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre derinsel öğrenenlerin hem çalışma sonrasında hem de haftalar sonra daha fazla olgusal ayrıntıyı hatırlayabildikleri görülmüştür (Marton ve Saljo 1976a: 4–11, 1976b: 115–127 Akt: Çelik 2013). Bu sonuçlar ışığında araştırmacılar yüzeysel ve derinlemesine olmak üzere iki farklı öğrenme düzeyi olduğu olduğunu sonucuna varmışlardır.

Aynı araştırmacılar tarafından yapılan bir başka çalışmada da öğrencilere yöneltilen soru tipleri ile öğrenme yaklaşımları arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmış ve soru tipleri değiştikçe tercih edilen öğrenme yaklaşımının farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre ezbere dayalı sorular sorulduğunda öğrencilerin yüzeysel yaklaşıma yöneldikleri, anlam çıkarmaya yönelik sorularla karşılaştıklarında ise derinlemesine öğrenmeyi tercih ettikleri saptanmıştır (Marton ve Saljo 1976b: 115–127).

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

- Derinlemesine ve yüzeysel yaklaşımlar, kişisel özellikler değildir. Öğrenciler göreve ilişkin algılarına göre iki yaklaşımdan birini kullanabilir.
- Hatırlama, hem derinlemesine hem de yüzeysel yaklaşımda kullanılan bir özelliktir; fakat yaklaşımların her birinde farklı bir rol oynar. Derinlemesine yaklaşımda hatırlama, bilgiye anlam yüklemek için önemli bir nokta iken; yüzeysel yaklaşımda hatırlamanın kendisi son noktadır.
- Derinlemesine ve yüzeysel yaklaşımın kullanımı, öğrencinin amacına bağlıdır. Öğrenci bir görevle karşılaştığında ya bilgi yapıcı bir yol izler ve derinlemesine yaklaşımı kullanır ya da bilgiyi tekrar üretici bir yol izler ve yüzeysel yaklaşımı kullanır (Marton ve Saljo 1976).

Marton ve Saljo (1976)' nun çalışmaları ile öğrenme yaklaşımları kavramının literatüre kazandırılmasının ardından, Avustralya' da Biggs (1978) ve İngiltere' de Entwistle and Ramsden (1983) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar öğrenme yaklaşımlarının gelişmesine yardımcı olmuşlardır. Gothenburg grubu öğrencileri,

öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili araştırmalarında nicel yöntemleri kullanırken, bu çalışmalar hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılarak yapılmış ve ilk bulguları destekleyen sonuçlar ortaya çıkmıştır.

İngiltere’ de Entwistle’ in araştırma grubu (Entwistle ve Ramsden 1983) ya da Avustralya’ da Biggs’ in (1987) çalışma grubunun nicel boyuta ilişkin ölçme araçları geliştirdikleri görülmektedir. Lancaster araştırma grubu tarafından geliştirilen ve yine aynı çalışmalarla geliştirilen ölçekte kullanılan kavramların, Biggs’ in çalışmaları ve kullandığı kavramlarla büyük ölçüde örtüştüğü görülmüştür (Newble ve Entwistle 1986:162-175, Gijbels ve vd. 2005: 328).

Biggs (1979) Avustralya’da, Entwistle ve Ramsden (1983) İngiltere’de çeşitli üniversite ve bölümlerde okuyan öğrenciler üzerinde öğrenme yaklaşımları konusunda çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Biggs çalışma süreçlerinin üç boyutunu belirlemiştir. Bunları yararlanma (utilizing), içselleştirme (internalizing) ve başarı (achieving) olarak adlandırmıştır.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımına temel oluşturan birinci boyutta (yararlanma) doğrudan aktarma ve konu bağımlılığı söz konusudur. Sınavlarda başarısız olma korkusu kısa dönemli güdülenme olarak işlev görmektedir. İkinci boyut (içselleştirme) derin yaklaşımla ilişkilidir. Bu gruptaki öğrenciler içsel motivasyon ya da konuya ilgileri nedeniyle çalışmaktadırlar. Bu nedenle okurken çalışmanın gerçek anlamının peşindedirler. Araştırma sonucunda ortaya çıkan üçüncü boyut ise rekabetçi bir ortamda kazanmanın verdiği doyumla harekete geçen öğrencilerin yaklaşımını tanımlayan stratejik yaklaşım (başarı) boyutudur. Bu yaklaşım oldukça düzenli sistematik bir çalışma yaklaşımından oluşmaktadır (Newble ve Entwistle 1986: 162–175).

Marton ve Saljo (1976) tarafından tanımlanan yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarına ek olarak, Entwistle ve Ramsden (1983) üçüncü bir yaklaşım olan “stratejik yaklaşım” ı ortaya koymuştur, Biggs (1979) ise bu üçüncü boyutu “başarı” yaklaşımı olarak nitelendirmiştir. Bu yaklaşıma sahip olan öğrencilerin temel amacının başarmak olduğu, yüksek not almaya yöneldikleri ve rekabete güdülendikleri görülmüştür. Başarıya ulaşabilmek için de içinde buldukları duruma bağlı olarak derinlemesine ya da yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını kullandıkları belirlenmiştir.

Biggs’in 1976 yılında Avustralya’da geliştirdiği Öğrenme Davranışı Ölçeğinde (Study Behavior Questionnaire) öğrencilerin öğrenme eylemi sırasındaki amaçlarının ne

olduğuna da değinilmiş ve öğrenme davranışlarının alt boyutları Çizelge 2.1.' de gösterilmiştir. (Entwistle ve Ramsden 1983).

Çizelge 2.1. Biggs' in (1999) Öğrenme Davranışı Ölçeği Alt Boyutları

Faktör	Strateji	Güdü
Yararlanma	Bilgi-ezber dışsal	Başarısız olma korkusu
İçselleştirme	Anlamalı özümseme	İçsel
Başarma	Çalışma yetileri ve örgütleme	Başarı gereksinimi

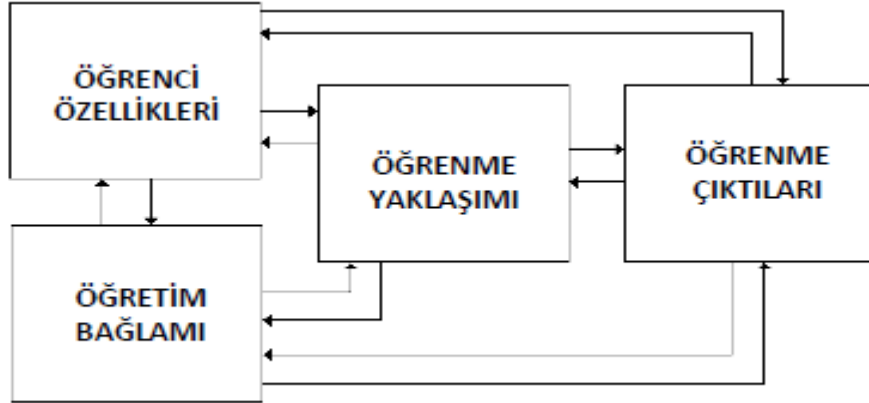
Çizelge 2.1.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin öğrenme davranışı (yaklaşımı) strateji ve güdü bileşenlerinden oluşmaktadır. Öğrenme stratejisi öğrenme işlerine yönelik genel planlar, öğrenme stili öğrenme işine ve çalışmaya yönelik tipik yaklaşımlar ve tercihler olarak, bilişsel stil ise bilgiyi algılama ve düzenlemedeki farklı yollar olarak tanımlanabilir (Zhang ve Stenberg 2000).

Tüm bu çalışmalardan sonra araştırmacılar öğrenme yaklaşımlarının öğrenme süreci içindeki yerini açıklamaya yönelik çalışmalar yapmışlardır. Buna bağlı olarak öğrenmenin niteliğini daha da arttırmak amacıyla öğrenme sürecini açıklamaya çalışan kuramsal ve uygulamalı araştırmalar ile farklı öğrenme modelleri ortaya koyulmuştur.

Öğrenme sürecini açıklamak için önerilen modellerden biri de Biggs tarafından geliştirilen “Öğrenme ve Öğretmeye 3-P Modeli” dir. (Biggs 1978, 1992; Akt: Leung 2003). Bu model derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımının kuramsal alt yapısını da oluşturmaktadır.

Biggs (1994) öğrenme sürecini açıklamaya yönelik modellerin öğrenci, öğretmen, süreç, sınıf ya da kurum temelli olabileceğinin altını çizmekte, öğrenme yaklaşımları kavramını yerleştirmek için en uygun modelin ise sınıf temelli öğrenme modeli olduğunu vurgulamaktadır. Biggs tarafından geliştirilen sınıf temelli öğrenme

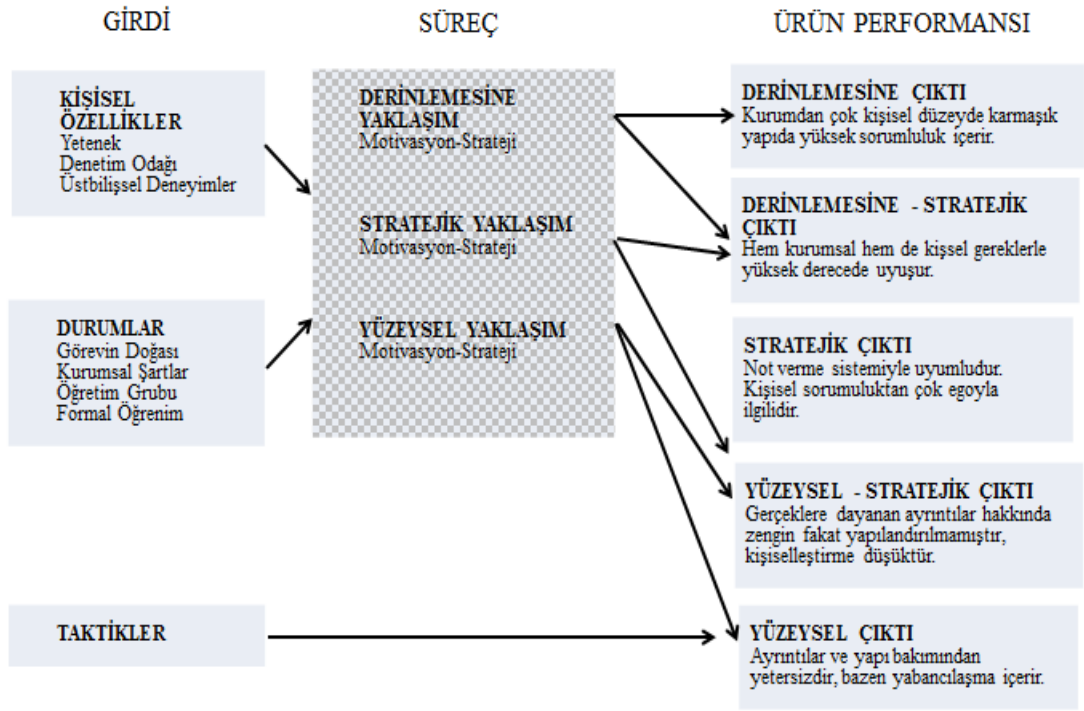
modeli Şekil 2.1.'de verilmektedir



Şekil 2.1. Sınıf Temelli Öğrenme Modeli (Biggs 1994)

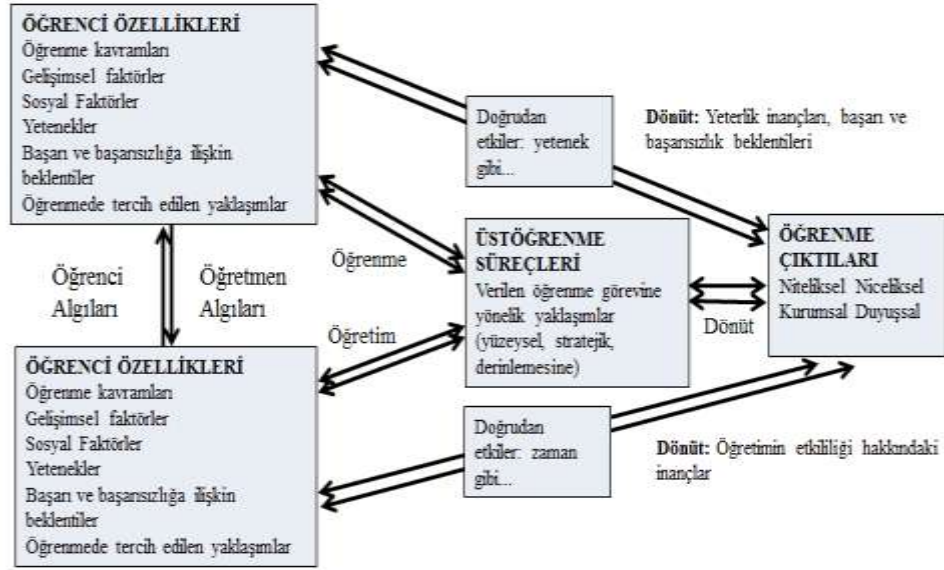
Şekil 2.1.'de görüldüğü gibi öğrenci, öğrenme yaklaşımları, öğretim bağlamı ve öğrenme çıktılarının etkileşim içinde olduğu sınıf temelli öğrenme modeli, Dunkin ve Biddle (1974)' in "Girdi-Süreç-Çıktı Sınıf Öğretimi Modeli" nden geliştirilmiştir.

Sınıf Temelli Öğrenme Modeli'nde süreç ve ürün arasındaki etkileşim ihmal edildiği gibi çıktı ögesi de modelde yer almamaktadır. Biggs yaptığı çalışmalarla eksiklikleri tamamlayarak Öğrenci Öğrenmesine Yönelik Ekleme (Elaboration) Modeli'ni geliştirmiştir. Bu çalışma ile Biggs, öğrencileri çalışma sürecinde belli yaklaşımları kullanmaya iten bileşenler ile bağlamsal ve kişisel değişkenlerin etkileşimi ortaya koymuştur. Ayrıca seçilen öğrenme yaklaşımının çıktılarla da ilgili olduğu vurgulamıştır. Çıktılar, SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome) Taksonomiye göre farklılaşmaktadır (Biggs ve Collins 1982, Van Rossum ve Schenk 1984, Biggs 1987). SOLO Taksonomi ise Biggs'in ortaya koymuş olduğu; Derinlemesine, Derinlemesine-Stratejik, Stratejik, Yüzeysel-Stratejik, Yüzeysel tipi çıktılardır ve süreçte kullanılan öğrenme yaklaşımına göre adlandırılmaktadır. Öğrenci Öğrenmesine Yönelik Ekleme (Elaborasiyon) Modeli Şekil 2.2.' de sunulmaktadır.



Şekil 2.2. Öğrenci Öğrenmesine Yönelik Ekleme Modeli (Biggs 1987, Akt. Gordon 2000)

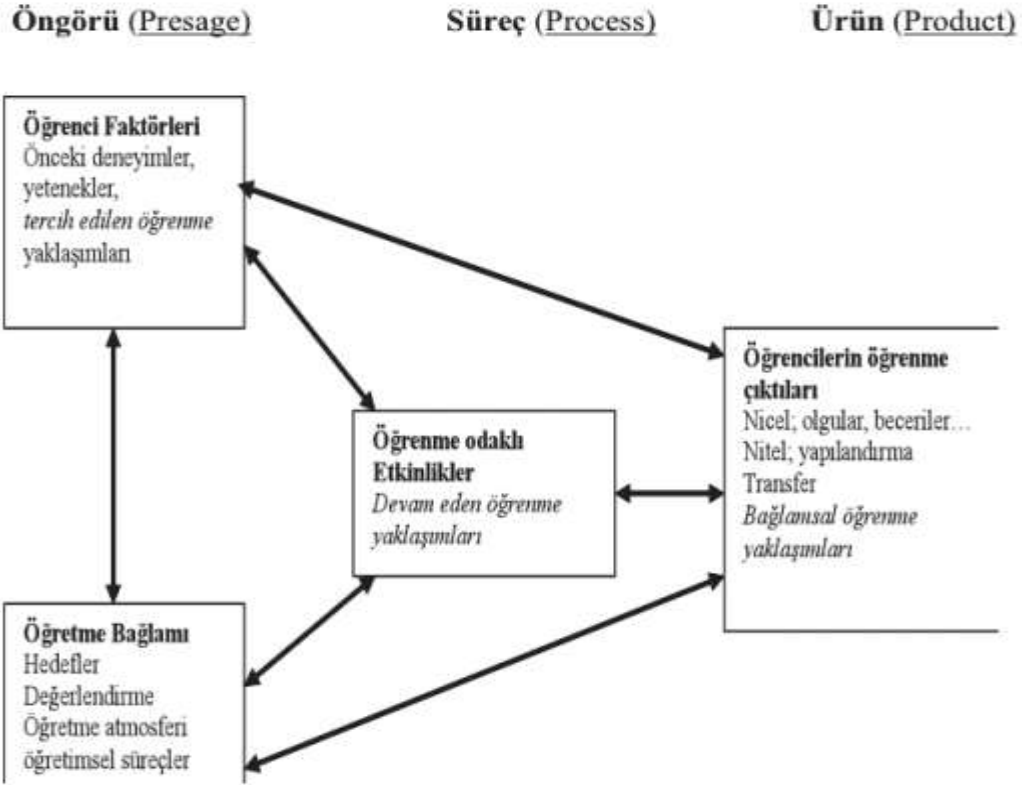
Şekil 2.2.'deki modelde görüldüğü gibi “kişisel özellikler ve durumlar” sürecin girdisi olarak yer almaktadır. Öğrencilerin nitelikleri kişisel özelliklere odaklanırken, öğretime yönelik bağlamlara ve kurumsal özelliklere durumlar başlığı altında yer verilmiştir. Model incelendiğinde öğrencinin girdideki özelliklerini süreçte kullandığı yaklaşımla değiştirmeye çalıştığı ve süreçte kullandığı yaklaşımın da ürünün niteliği üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu duruma göre, ulaşılabilecek ürünün niteliği artırılmak istendiğinde kullanılan yaklaşımın değiştirilmesi gerektiği görülmektedir. Bunun yanı sıra modelde geri bildirim boyutunun eksik olduğu görülmektedir ve bu eksiklik de araştırmacıların öğrenme yaklaşımlarını da içeren öğrenme süreci modeli oluşturulması çalışmalarına devam etmesine yol açmıştır. Buna bağlı olarak; Biggs ve Moore (1993) Öğrenci Öğrenmesine Yönelik Ekleme Modeline geribildirim mekanizmasını da ekleyerek Şekil 2.3.'deki yapıyı ortaya koymuştur (Akt. Gordon 2000).



Şekil 2.3. Öğrenci Öğrenmesine Yönelik Düzenlenmiş Model (Biggs ve Moore 1993, Akt. Gordon 2000: 45).

Şekil 2.3.'te görülen modelde, Biggs ve Moore (1993) öğrencileri; öğrenmenin doğası, başarı beklentileri, öğrenme sürecine ilişkin tercihleri hakkında geliştirdikleri algılarla birlikte öğrenme ortamına giren bireyler olarak ele almaktadır. Ayrıca, öğrencilerin başarılarını büyük oranda etkileyen ön bilgilere, becerilere ve bilişsel yeteneklere sahip olduklarını da vurgulamaktadır (Akt. Gordon 2000). Modelde öğretim bağlamı boyutunun; öğrenme süreci ve sürecin nasıl destekleneceği hakkında öğretmen tarafından kontrol altında tutulan ön görüşler (preconception) üzerine kurulu olduğu gözlenmektedir. Öğrenme sürecine yönelik algılar, öğretim ortamının algılanışındaki farklılıklara göre aktarıcıdan (transmissive) yapılandırmacıya kadar farklı bağlamlar içinde yer alabilmektedir. Modelde hem öğretmenin, öğretimin etkililiği hakkındaki deneyim ve algılarının; hem de öğrencilerin öğrenme görevlerini gerçekleştirme kapasitelerine yönelik inançlarının öğretim süreci uygulamalarını etkilediği vurgulanmaktadır (Gordon 2000). Çıktılar ise önceki modelde olduğu gibi süreçte kullanılan yaklaşımdan etkilenen; niceliksel, niteliksel, kurumsal ve duyuşsal olmak üzere dört başlıkta yer almakta ve bir önceki modelin eksikliği olan geri bildirim boyutunu da modele kazandırmaktadır.

Biggs' in daha sonraki çalışmalarında ortaya koyduğu "Öğrenme ve Öğretimde 3P Modeli" de Şekil 2.4.' te sunulmuştur.



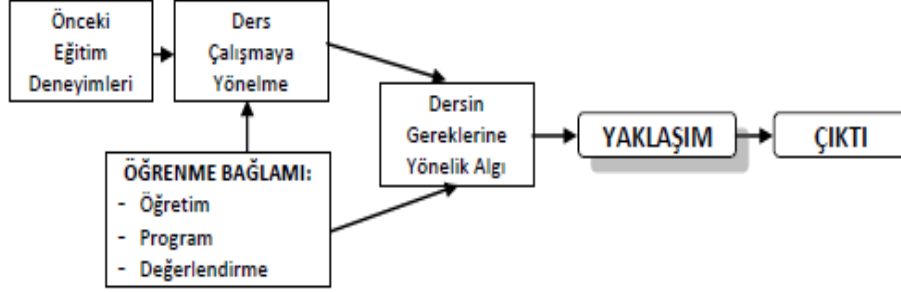
Şekil 2.4. Öğrenme ve Öğretmede 3P Modeli (Biggs ve vd. 2004)

Şekil 2.4’te görülen modelde, öğrenci özellikleri, öğretim bağlamı, öğrenme odaklı etkinlikler ve öğrenme sonucu ortaya çıkan ürünler birbiriyle etkileşim içindedir. Modelde girdi, öğrenme olayı gerçekleşmeden önceki bileşenleri, süreç öğrenme esnasındaki bileşenleri ve çıktılar ise, öğrenme gerçekleşmesi sonucu ortaya çıkan ürünleri temsil etmektedir (Zhang ve Sternberg 2000). Öğrenci özellikleri, ön bilgi becerilerini ve öğrenmeye yönelik tercih edilen yaklaşımları içerir. Öğretim bağlamı bileşeni, amaçları, öğretim ortamını değerlendirme durumlarını, ilgili prosedürleri içerir ve modelde de görüldüğü gibi öğrenci özellikleriyle etkileşim halindedir. Çift yönlü oklardan da anlaşılacağı gibi her bir bileşen birbirinin etkilemektedir.

3P sisteminin kalbini ise, -öğrenme ile ilgili etkinliklerin istenilen çıktının oluşmasını sağlaması ya da sağlayamaması söz konusu olduğu için- süreç aşaması oluşturmaktadır (Biggs ve vd. 2001).

Ramsden tarafından geliştirilen ve 3P modeline benzeyen bir diğer model ise, benzer şekilde öğrencilerin önceki deneyimlerinin, öğretimin talep ettiği öğrenme görevleri ile ilgili algılarının ve öğrenme yaklaşımlarının ulaşılan ürünün kaynağı

olduğu düşüncesindedir (Ramsden 1991). Bağlam içinde Öğrenme adı verilen bu model Şekil 2.5.' te sunulmuştur.



Şekil 2.5. Bağlam İçinde Öğrenme

Ramsden, Paul., Learning to Teach in Higher Education (London: RoutledgeFalmer 1991).

İlgili literatürü incelediğimizde öğrenme yaklaşımlarının tarihsel gelişimini inceleyecek olursak; Marton and Saljo' nun (1976) çalışmalarıyla temelleri atılmış, Ramsden ve Entwistle' in (1981) katkısıyla geliştirilmiş, Biggs' in çalışmalarıyla da son hali verilmeye çalışılmış eğitim-öğretimin önemli bir ayağı olduğu söylenebilir (Atherton 2002). Alan yazınına bakıldığında da öğrenme yaklaşımlarının çeşitli şekillerde tanımlanmaya çalışıldığı görülmektedir.

Biggs öğrenme yaklaşımını, hem öğrencinin niyetini hem de bilgiyi işleme içimini anlatmak için kullanılan kavram olarak tanımlamıştır (Biggs 1987, Akt: Ekinci 2008). Ayrıca envanterle ölçülen ve öğrencilerin öğrenme işine nasıl girdiklerini açıklayan bir kavram olarak da yorumlamıştır.

Entwhistle ve Ramsden (1983), öğrenme yaklaşımının sabit bir özellik olmadığını, öğrenci özellikleri ve öğretimle ilgili bir kombinasyonu olduğunu ifade etmişlerdir.

Ramsden (1988)' e göre öğrenme yaklaşımı, öğrenci ile öğrenme görevi arasındaki bir etkileşimdir ve her ikisi de kişisel ve durumsaldır. Bu nedenle bir öğrenme yaklaşımı tamamen bireysel özellik olarak görülemez. Fakat daha çok öğrencinin öğretme-öğrenme ortamına verdiği tepkiye göre şekillenir (Fry ve vd. 2003: 18).

Jackson (1994) ise, öğrenme yaklaşımını, öğrenenin öğrenmeyi gerçekleştirmek için tercih ettiği stratejilerle ilişkilendirmiştir. Bu görüşüne dayalı olarak da, öğrenme ürünlerinin niteliğinin öğrenmek için seçilen yaklaşımın (stratejinin) niteliği ile ilişkili olduğunu ileri sürmüştür.

Smith ve Ragan (1999) bireylerde var olan cinsiyet, zeka, bilişsel stil, öğrenme stili gibi özelliklerin değişmez olduğunu; ancak öğrenme yaklaşımları, öz yeterlik inancı, on bilgi ve güdülenme düzeyi gibi farklılıkların ise değiştirilebileceğini vurgulamaktadır. Değiştirilebilir özellik taşıyan bireysel farklılıklarda istenen yönde değişim meydana geldiğinde bu durum öğrenmelerine olumlu yansiyacaktır.

Zhang (2000) ve Richardson (2004) ise yaklaşımı, öğrenenin öğrenmeye yönelik güduları ve uygun ders çalışma stratejilerini kullanmaları ile ilişkilendirmişlerdir. Güdü öğrencilerin öğrenmeyi neden istediklerine, strateji ise nasıl öğrendiklerine işaret etmektedir.

Öğrenme yaklaşımına ilişkin pek çok yanlış anlama bulunmaktadır (Ramsden 1992). Bunlardan biri öğrenme yaklaşımının kişisel bir özellik olduğu düşüncesidir. Ancak yapılan araştırmaların sonuçlarına bakacak olursak, aynı öğrencilerin farklı durumlarda farklı şekillerde öğrenebildiği ve değerlendirilme sisteminin de öğrenme yaklaşımına etki edebileceği görülmüştür. Bir diğer yanlış algılayış ise yüzeysel öğrenme yaklaşımının düşük yeteneğin ürünü olduğu düşüncesidir.

Yapılan tüm bu tanımlamalar incelendiğinde sonuç olarak öğrenme yaklaşımının, öğrenen bireyin niyetine ve amacına bağlı olarak kendine uygun öğrenme şeklini tercih etmesi ve bu tercihin kişilik özelliklerinden çok öğrenme ortamından etkilenen bir olgu olduğu ifade edilebilir.

Bahsedilen üç öğrenme yaklaşımı burada daha ayrıntılı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır.

2.1.1. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı materyaldeki kelimeler, karşılaşılan problemi çözebilmek için gerekli formüllerin uygulanması gibi işaretlere odaklanılan, gerçeklerin ve bağlamların, yansız olarak ilişkilendirildiği, görevin dışsal bir yük olarak değerlendirildiği, bilginin sadece değerlendirme için hatırlandığı ve dışsal

motivasyonun önemli olduğu bir yaklaşımdır (Ramsden 1992, Akt: Johnston 2003). Bu alanda çalışmalar yapan araştırmacılar da yüzeysel öğrenme ile ilgili benzer özelliklere dikkat çekmektedirler.

Çizelge 2.2. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Özellikler (Gordon 2000: 43)

		Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı
Marton ve Saljo (1997)		Materyaldeki belirli noktalara dikkat edilir.
Entwistle (1997)	Amaç	Görevin gereklerini yerine getirmek için ders içeriği tekrar üretilir.
	Süreçler	Yansıtma olmadan bilgi hatırlanır. Bileşenleri, birbiriyle ilişkisiz olarak ele alır. Baskı altındadır.
Ramsden (2003)	Amaç	Görevin gereklilikleri tamamlanır.
	Süreçler	Değerlendirmeye yönelik olarak konuları ilişkisiz olarak hatırlar. Görevler dıştan gelen bir yük olarak görülür. İlkeler, uygulamalar karıştırılır.
Biggs (1989)	Güdülenme	Minimum çabayla sadece gerekli bölümler üretilir. İlişkisiz parçaların yorumlanmasına odaklanılır. Öğrenme sürecine yönelik farkındalık çok azdır.
	Strateji	Ezberleme yoluyla sadece gerekli bölümler üretilir. İlişkisiz parçaların yorumlanmasına odaklanılır. Öğrenme sürecine yönelik farkındalık çok azdır.

Çizelge 2.2.' de yüzeysel öğrenmenin amaçların en alt düzeyde karşılanmasına yönelik bir yapı olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımda vurgu yapılan nokta bilginin öğrenilmesi, anlamlandırılması değil, hatırlanmasıdır ve verilen ödevin minimum çabayla gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu yaklaşımda öğrenciler bireysel deneyimleri ile öğrenilen konular arasında bağlantı kurulmazlar ve ezberci öğrenime eğilimlidirler. Öğrenciler sadece belli konuları öğrenirler ve bunları deneyimlerine ve uygulamalarına dökemezler. Yüzeysel yaklaşım, terminolojileri hatırlamakta yardımcı olabilir, fakat tasarıları kullanımda kullanışlı değildir. Bu yaklaşımda öğrenciler sadece öğrendikleri konuları tekrar ederler, bu konuları karşılaştıkları farklı fikirler ve durumlar ile açıklayamazlar ve ilişkilendiremezler (Marton ve vd. 1997).

Entwistle ve arkadaşları (2001), yüzeysel öğrenme yaklaşımını, rutin, düşünce ürünü olmayan, ezberleme ve yöntemsiz problem çözüme olarak tanımlamıştır.

Biggs (1999)' e göre, 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. Ekinci (2008), bu durumu işin doğru dürüst yapılmadı halde yapılmış gibi gösterildiğini ifade edip, “evi süpürüp, çöpleri halının altına atmaya” benzetmiştir. Yani yüzeysel öğrenmede anlama yerine ezberleme söz konusudur.

Ramsden (2000), yüzeysel yaklaşımı tercih eden öğrencilerin yalnızca görev gereklerini karşılama niyetinde olduklarını, değerlendirmeye yönelik olarak bilgiyi ezberlediklerini, ilkeleri örneklerden ayırmada başarısız olduklarını, görevi dışsal bir zorlama olarak değerlendirdiklerini belirtmektedir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler, bilgiyi kısa bir süre sonra kullanma ihtiyacı olduğu durumlarda ezbere dayalı öğrenme materyalini tercih ederler (Trigwell ve Prosser 1991). İşin özüne bakıldığında da bu öğrenciler verilen görevi tamamlamak için yeterli enerjiyi sarf edip mecburiyeti tamamlamaya odaklanır ve başarılı olmayı amaçlayan özellikleri taşımazlar.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı, işin gerektirdiklerini tamamlama isteğini, sınavlarda gerekli bilgiyi ezberlemeyi, ilkeleri örneklerden ayırt etmede başarısız olmayı, öğrenme işini dışsal yüklem olarak görmeyi, bütünlük kurmadan ayrı ayrı öğelere odaklanmayı, amaçlar ya da stratejiler hakkında derinlemesine düşünmemeyi içerir (Selçuk ve vd. 2007).

Yüzeysel yaklaşımı benimseyen öğrencilerin temel amaçları derste kendilerinden bekleneni yerine getirmektir ve konuyu bütünlüğü kaybedecek şekilde parçalara ayırırlar. Bu öğrenciler;

- “işaretler”e odaklanırlar (metinde geçen terim ya da cümleler veya problemi çözmek için gerekli formül gibi...)
- sadece içeriğin parçalarını tekrarlama eğilimindedirler, düzenli olarak olguları ve işlemleri ezberlerler,
- yeni fikirleri ve bilgileri edilgen bir şekilde kabul ederler,
- derse yönelik amaçlar ya da stratejiler üzerinde düşünmezler,

- verilen örneklerden öğrenmeye rehberlik edebilecek ilkeleri ya da desenleri çıkarsamakta başarısızdırlar
- değerlendirmede ne istenecekse ona odaklanırlar,
- öğrenme için gerekli ödev vb. etkinlikleri dış kaynaklı bir yük olarak görürler. (Ramsden 1991, The Oxford Learning Institute 2006, Beattie ve vd. 1997).

Yapılan bir başka çalışmada ise yüzeysel yaklaşıma ait öğrenme sonuçlarıyla ilgili özellikler aşağıdaki gibi sıralanmıştır. (Hua ve vd. 2001, Akt: Ellezi ve Sezgin 2002).

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

Yüzeysel yaklaşımla ilgili olarak yapılan bu ifadeler değerlendirildiğinde, yüzeysel yaklaşımı kullanan öğrencilerin, bilgiler listesini ezberleyen, edindiği bilgileri başka konularla ilişkilendirmeyen, sorgulamayan, başarılı olmayı değil minimum enerjiyi kullanıp derslerinden geçmeyi hedefleyen, dışsal olarak güdülenen öğrenci tipini işaret ettiği ifade edilebilir.

2.1.2. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı

Öğrenme yaklaşımları konusunda çalışmalar yapan Ramsden, derin öğrenme yaklaşımında “vurgunun, anlamak olduğunu; önceki bilgiyle yeni bilginin, kuramsal bilgiyle günlük hayattaki deneyimlerin ilişkilendirildiğini tutarlı bir bütün içinde yapının ve içeriğin organize edildiğini belirtir ve derin öğrenme yaklaşımında içsel motivasyonun önemli olduğunu” ifade eder (Ramsden 1992, Akt: Johnston 1997). Derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler, öğrenme işini ele alır, anlam oluşturma ve arama niyetiyle hareket ederler.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımı, öğrenmeye istekli olma, içerikle yoğun ve eleştirel bir etkileşime girme, olaylarla sonuçları arasında ilişki kurma ve tartışmanın

mantığını incelemeyi içerir (Selçuk ve vd. 2007). Bu öğrenme yaklaşımı öncelikle öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri için anlamaya odaklanmaları ve karşılaştıkları bilgileri değerlendirebilme yetilerinin geliştirilmesi açısından önemli rol oynamaktadır.

Benzer biçimde Biggs de (1999) bir öğrenme konusuna duyulan ilginin öğrenme gereksinimi oluşturduğunu ve öğrencinin bu amaca yönelik uygun olan bilişsel etkinlikleri kullanmaya yöneldiğini belirtmektedir. Öğrenenler bilme gereğini hissettiklerinde altta yatan anlama odaklanmaya çalışırlar: Ana fikirler, temalar, ilkeler ya da başarılı uygulamalar gibi... Ayrıca öğrenciler bir konuyu ele almada derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullandıklarında ilgi duyma, önem verme, öğrenmeden zevk alma gibi olumlu tutumlara da sahip olabilmektedirler.

Bu yaklaşımın kullanımı öğrencilerin üst bilişsel becerilerini kullanma eğilimlerini, araştırmacı-eleştiren bakışla farklı çözümler üretmesini ve bu şekilde öz benliğini araştırmasını ve keşfetmesini kapsar (Biggs 1984). Ayrıca bu öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin; öğrenmeden keyif alma, ilgi duyma, değer verme gibi olumlu tutumlara da sahip oldukları görülecektir.

Yapılan başka bir araştırmada ise farklı öğrenme yaklaşımlarını benimseyen öğrencilerin gözlenebilen öğrenme sonuçlarının derin yaklaşıma ait özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Hua ve vd. 2001, Akt: Ellezi ve Sezgin 2002):

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

Derin öğrenenler; var olan bilgilerini yeni bilgilerle ilişkilendiren, karşılaştırma, çerçeve belirleme, sınama, başka disiplinlerdeki konularla ilişkilendirme gibi aktif süreçleri işe koşan bireylerdir. Teorik bilgiler bu öğrenciler tarafından kolayca günlük yaşantı ile ilişkilendirilebilir. Derin öğrenenler kendilerine sunulan konudaki savları irdeler, sunulan ve öğrenmeleri beklenen bilgiler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırıştırırlar (Ashcroft ve Foreman-Peck 1994).

Tarihsel sürece bir göz attığımızda ise bu stratejinin temellerinin Sokrates'in olayları sorgulama felsefesinden John Dewey'in problem çözme ve oluşturmacı felsefeye kadar uzandığı görülmektedir. (Gibson ve Chase 2002). Sorgulama yöntemi ile ilk çağın en büyük düşünürlerinden olan Sokrates öğrencilerine soru sunup sorgulama yoluyla düşüncelerini ve sorunlara çözümler üretmelerini sağlamaktaydı. Kendine özgü "konuşma" ile düşünceler ortaya konulduktan sonra karşılıklı olarak yorumlar eleştirilir, bilgi edinilmeye çalışılmaz, doğru çevresindekilerle birlikte buldurulmaya çalışılmaktaydı (Gökberk 1990). Bu şekilde öğrencilerin bir olguyu veya durumu önceden edindiği bilgilerle açıklamaları ve çözümlemeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrenciler bu yöntemde süreçte aktif kılınarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almakta, öz düzenleme yapma ve zihinsel yeteneklerini kullanma fırsatını elde etmektedirler.

Çizelge 2.3.' te bazı araştırmacıların derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile ilgili görüşleri yer almaktadır:

Çizelge 2.3. Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Özellikler (Gordon 2003).

		Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı
Marton ve Saljo (1997)		Materyaldeki belirli noktalara ve yazarın materyalde neyi ifade etmek istediğine dikkat edilir.
Entwistle (1997)	Amaç	Konularla ilgili kişisel bir anlayışa ulaşılır.
	Süreçler	İlkeler önceki bilgilerle ilişkilendirilerek tanımlanır. Sonuçlara ulaşmak için kanıtlar ilişkilendirilir ve mantık oluşturulur.
Ramsden (2003)	Amaç	Verilen görevin yapısıyla ilgili bir anlayış oluşturulur.
	Süreçler	Altı çizilen kavramlara odaklanılır, bilgi diğer kaynaklarla ilişkilendirilir, bileşenler bütününe içine yerleştirilir, düşünce analiz edilir.
Biggs (1989)	Güdü	Beceri kazanma ve meraktan doğan içsel güdülenme kullanılır.
	Strateji	Kaynaklardan materyalle ilgili bilgi araştırılır, kapsamlı bir şekilde okuma tartışma ve kuram oluşturma gerçekleştirilir, öğrenmenin gerçekleştirilmesi hakkında üst biliş kullanılır.

Çizelge 2.3.'de görüldüğü gibi, araştırmacılar derin öğrenme yaklaşımında ilişkilendirme, içselleştirme, eski ve yeni bilgiyi ilişkilendirme, analiz etme, anlayış

geliştirme gibi birbiriyle bağlantılı üst düzey düşünme becerilerini içeren süreçlere odaklanmaktadır.

Sonuç olarak derin öğrenme yaklaşımının, kendi öğrenmelerini üstelenen, sunulan bilgiyi olduğu gibi kabullenmeyip üzerinde düşünen, sorgulayan, eski bilgileriyle yenilerini ilişkilendiren, öğrendiği bilgilerden yeni ilke ve kurallar çıkaran, öz değerlendirme yapabilen öğrenciler ortaya çıkardığı görülmektedir. Ayrıca derin öğrenme yaklaşımı ile daha nitelikli bir öğrenme süreci oluşturulmakta ve kalıcı öğrenme ürünleri elde edilmektedir.

2.1.3. Stratejik öğrenme yaklaşımı

Biggs (1979), öğrenme yaklaşımlarının sadece derin ve yüzeysel ile sınırlı olmadığını bunlara ek olarak “başarma yaklaşımı” olmak üzere üçüncü bir yaklaşım olduğunu ifade etmiştir. Başarma yaklaşımını ise öğrencinin yüksek not almak için strateji kullanması olarak tanımlamıştır.

Entwistle (1987) stratejik öğrenme yaklaşımını; mümkün olan en yüksek notu alma amacı, etkisi en yüksek olan konulara vakit ayırma, çalışma için uygun ortamı sağlama, soruları tahmin etmek için önceki sınav kâğıtlarından yararlanma ve not verme biçimine ilişkin ipuçlarına karşı uyanık olma şeklinde özetlemektedir. Bundan dolayı öğrencinin çalışma yöntemini belirleyen amaç öğrenmek değil, başarıya ulaşmaktır. Amacını gerçekleştirebilmek için de kendisini başarıya götürebileceğine inandığı bütün yolları dener.

Derin öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler daha çok işin doğasından etkilenirken, stratejik öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler yapılan işin doğasından ziyade ortam tarafından etkilenmektedirler. Herhangi bir öğrenme durumunda bu tür öğrencileri yüzeysel ya da derin yaklaşımları kullanan öğrencilerden ayırmak zor olabilmektedir. Çünkü bu öğrenciler yüksek not almayı güvence altına alacaklarına inandıkları her türlü sürece başvurup, çok sayıda stratejiyi de göz önünde bulundururlar. Öğretmenler tarafından verilen ipuçlarına, daha önceki sınavlarda sorulan sorulara yönelmek, değerlendirmesine bir etkisi olacağına inandıkları kişiler üzerinde iyi bir kişisel izlenim bırakmaya çalışma gibi girişimlerde bulunurlar (Newble ve Entwistle 1986).

Derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler kazanılması gereken bir oyunun içindeymiş gibi hesapçı bir tutum sergilemektedirler. Bunun sonucu olarak da rekabet ortamı oluşmaktadır. Öğrenciler gerekli gördüklerine yüzeysel öğrenme yaklaşımını gerekli gördüklerinde ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanabilmektedirler. Ancak derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanmış olsalar dahi bazen anlamlı öğrenme gerçekleşmemiş olabilir. Bunun nedeni öğrencinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyerek kullanmaması, yani bu yaklaşımı aslında başarıya götürecektir bir araç olarak görmesidir. Öğrencinin bu amaçla öğrenmesini gerçekleştirmesi de öğrenmenin niteliğini etkilemektedir.

Bütün bu bilgiler ışığında, her üç yaklaşımda da öğrencileri motive eden faktör (güdü), öğrenme amacı ve strateji açısından önemli farklılıklar olduğu söylenebilir. Bu durum Çizelge 2.4.' te özetlenmektedir:

Çizelge 2.4. Derinsel, Stratejik ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Arasındaki Farklar

Öğrenme Yaklaşımları	Ders Çalışma Süreci		
	Öğrenme amacı	Güdü(Öğrenciyi Motive Eden Faktör)	Strateji
Derinsel	*Konuyu anlamak *Bilgiyi içselleştirmek	*Konuya duydukları ilgi *Çalışılan konunun meslekleri ile ilgili olduğunun farkında olma	* Yeni öğrenilenler ile önceki öğrenilenler arasında bağ kurma *Kavramları günlük deneyimler ile ilişkilendirme
Stratejik	*Başarılı olmak	*Yüksek not almak *Rekabet duygusu	*Daha başarılı olmalarını sağlayacak stratejiyi belirleme (Bazen derinsel bazen de yüzeysel öğrenme stratejisini kullanma)
Yüzeysel	*Dersten geçmek için gerekli minimum yeterlilikleri kazanmak	* Dersi geçme isteği * Başarısızlık korkusu	*Sınavlarda çıkacak muhtemel konuları ezberleme ve tekrar etme

2.2. Öğrenme Yaklaşımı Tercihini Etkileyen Faktörler

Öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili çalışmalar öğrencilerin niyetlerine bağlı olarak yüzeysel, derinlemesine ve stratejik olmak üzere üç öğrenme yaklaşımından birisini ağırlıklı olarak tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemelerinde çeşitli etkenler rol oynamaktadır. Kullanılan öğrenme yaklaşımına göre de öğrenme sürecinin ve sürecin sonunda elde edilen ürünlerin niteliği farklılaşmaktadır.

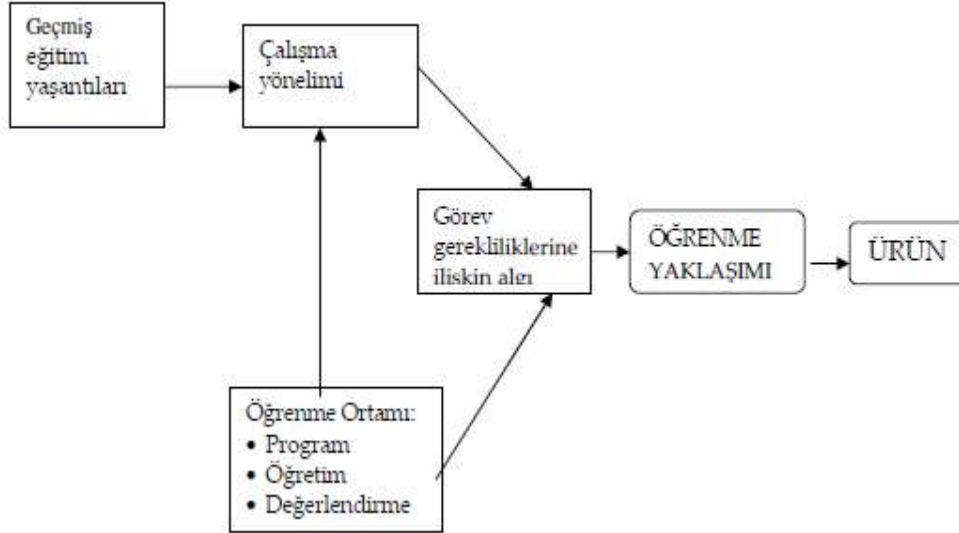
Genel bir çerçeveye sunulacak olursa öğrenme yaklaşımları; bireysel farklılıklardan, kişilik özelliklerinden, öğrenilecek konunun özelliğinden, geçmişteki eğitim yaşantılarından, değerlendirme şeklinden, öğrenme ortamının özelliklerinden etkilenmektedir.

Bireysel farklılıklar, çeşitli kişisel özellikleri ifade eder ve tüm eğitim öğretim ortamlarında bulunduğu öğrenme yaklaşımlarını belirleyen en önemli etmenlerden biridir. Öğrenciler, çevrelerinde meydana gelen olayları birbirlerinden farklı şekilde algılamaktadırlar. Örneğin; bazı öğrenciler olayları çevrelerinden soyutlayarak ele alırken, bazıları olayları oluştukları çevre içinde değerlendirirler. Bireylerin algısal farklılıklarına ek olarak, algılanan olayların ele alınıp, işleme ve düşünülme süreçleri açısından da farklılıklar bulunmaktadır (Çaycı 2007). Clark' ın (1986) yaptığı çalışmaya göre cinsiyetle öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkmıştır. Selçuk, Çalışkan ve Erol' un (2007) sınıf düzeyleri yükseldikçe yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha az, derinlemesine öğrenme yaklaşımını ise daha fazla benimsedikleri saptanmıştır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin zeka düzeylerinin de öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Öğrencinin üniversite ortamına gelmeden önceki yaşamından getirmiş olduğu öğrenme yaşantıları ve bulunduğu üniversitenin eğitim öğretim ortamı da öğrenme yaklaşımları üzerinde rol oynayabilmektedir. Ramsden (2000) öğrencilerin yaklaşımlarının kısmen önceki deneyimlerine ve mevcut işe ilişkin ilgilerine bağlı olduğunu, öğrenmeyi açıklarken önceki yaşantıları ve öğrenme ortamını birbirinden ayırmanın zor olduğuna değinmektedir. Bireyin geçmiş yaşantıları özellikle konuya

ilişkin anlayışları ve öğrenme yaşantıları, belirli bir öğrenme ortamında tercih edilen yaklaşımı etkilemektedir (Cuthbert 2005, Marton ve Saljo 1997).

Öğrenme sürecinin gerçekleşme biçimi ilgili etmenlere göre ilişkilendirilme aşağıdaki Şekil 2.6.' de verilmiştir.



Şekil 2.6. Öğrenme Yaklaşımının Oluşumu (Ramsden 2000)

Buradan da anlaşılacağı gibi geçmişten getirilen öğrenme yaşantıları ve içinde bulunulan ortamın özellikleri kişinin çalışma yöneliminin etkilemekte ve yeni çevresine yönelik yeni bir algı oluşturmasını sağlamaktadır. Oluşturulan bu algı da öğrenme yaklaşımlarının üzerinde etkili olmakta, dolayısıyla da oluşan ürünün niteliğini etkilemektedir.

Öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin arzu edilen öğrenme sonuçlarına ulaşmak için etkilendiği güdülenme ile öğrenme hedeflerini başarıma stratejilerinden oluşan bir güdü strateji setidir (Biggs 1984, Kirby ve vd. 2003). Öğrencilerin öğrenme sürecinde güdülenmesi üç farklı şekilde gerçekleşmektedir:

1. İç kaynaklı derinlemesine güdülenme: Bireyin bir konuda bilgisini artırma istek ve arzusuna dayanır. Bu tip güdülenme şekli tamamen bireyin kendi iç uyaranları ile ilgilidir.
2. Yüzeysel güdülenme: Bireyin bir problemi çözmeye öğrendiği bilgiler arasında ilişki kurmak için daha önce öğrendiklerini hatırlama çabasına girmesini gerektirir. Öğrenci bu noktada, bilgiyi tamamen araç olarak sınırlı düzeyde kullanma

eğilimine girmektedir. Dolayısıyla öğrenci, daha az çabayla kendisinden beklenen bir ölçütü karşılama çabasındadır.

3. Başarı için güdülenme: Bireyin kendisini, kendisinin dışındaki ölçütlerle uyumlu hale getirme eğilimine girmesidir. Öğrenci bu süreçte başkalarınca belirlenmiş yüksek seviyeli bir dış ölçütü karşılama çabası içine girer.

Öğrencinin öğrenme yaklaşımını belirlerken sonuçta ulaşacağı öğrenme hedefleri en önemli belirleyici olmaktadır. Öğrenme güdüsü de bazı faktörlerden etkilenecek değiştirilebilir. İçsel bir güdüyle hareket eden, konuyu bir bütün içinde görüp anlam aramaya odaklanan öğrenciler derinlemesine öğrenmeyi tercih ederken, sadece dersi geçme amacıyla, sınav kaygısı gibi dışsal bir güdüyle, verilen bilgiyi ilişkilendirmeden olduğu gibi ezberlemeye çalışan ve anlam aramayan öğrenciler yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemektedirler. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler de dersi geçmekle yetinmeyen, en yüksek notu almaya çalışan yalnız bunu yaparken anlam oluşturma ya da öğrenme amacıyla değil de sadece başarıyı elde etmek için uğraşan grupta yer alır ve stratejik öğrenme yaklaşımını tercih ederler.

Öğrenilen konunun özelliğine ve öğretim ortamının şartlarına bağlı olarak yine öğrenciler yaklaşımlarını değiştirebilmektedirler. Bilginin zorluk derecesi ve verilen sürenin az olduğu düşüncesi öğrencinin sınav kaygısıyla yüzeysel öğrenmeyi tercih etmesine neden olabilmektedir. Öğrenme ortamının niteliğiyle ilgili olumlu algı derinlemesine öğrenmeye teşvik edici rol oynarken aksi yüzeysel öğrenmeye yöneltebilmektedir.

Bunlara ek olarak öğretme-öğrenme ortamında öğretim elemanlarının kullandıkları öğrenme yaklaşımları da öğrencilerin tercih edecekleri yaklaşımları belirlemede etkili bir faktördür. Geleneksel yöntemle işlenen bir ders ortamında öğretmenin bilgiyi aktaran konumunda olması, öğrencinin öğrenme sürecinde pasif kalmasına ve ezbere yönelmesine neden olmaktadır. Bu durum da öğrenenin yüzeysel öğrenmeyi seçmesine yol açmaktadır. Buna karşılık öğretmen; öğrencinin süreçte aktif konumda olacağı, bilgiyi kendisinin yeniden yapılandırabileceği, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı bir öğrenme yaklaşımı benimserse öğrencilerin de derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmesine katkı sağlayacaktır. Benzer şekilde Dart, Burnett, Purdie ve Boulton-Lewis (2000) de derinlemesine öğrenme yaklaşımının,

öğrencinin etkili bir şekilde bilgiyi yeniden yapılandırmasını içeren yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile; yüzeysel öğrenme yaklaşımının ise bilginin öğretmenden öğrenciye hazır bir şekilde aktarıldığı ve öğrencinin pasif durumda kaldığı, bilgiyi yorumlamaya gerek duymadığı geleneksel öğretim anlayışı ile ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Bazı araştırmacılara göre biliş üstü becerilerle öğrenme yaklaşımları arasında ilişki bulunmaktadır. Case ve Gunstone (2002), öğrencilerin biliş üstü becerilerindeki gelişmeyi, onların öğrenme yaklaşımlarındaki değişim olarak ele almaktadır.

Öğrenme- öğretme ortamının bir ögesi olan değerlendirme süreci de öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinde görev alabilmektedir. Scouller (1998), Gijbels ve Dochy (2006) öğrencilerin bu tür derinlemesine öğrenme stratejilerini işe koşmalarını sağlamada, öğrenci başarısının değerlendirilme biçiminin önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. 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).

2.3. Öğrenme Yaklaşımları İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Ellez ve Sezgin (2002), yaptıkları çalışmada Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü I. ve IV sınıf öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirleyerek bu değişkenin cinsiyet, sınıf düzeyi ve anabilim dalına göre önemli farklılık gösterip göstermediğini ayrıca akademik başarıyla ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın verileri 30 maddeden ve iki alt ölçekten oluşan Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmacılar çalışma sonuçlarına göre, bayan öğretmen adaylarına ait ortalamaların erkek öğretmen adaylarına ait ortalamalardan daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacı, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Sınıf düzeyi yükseldikçe derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip olma durumlarının arttığı görülmüştür. Bunlara ek olarak araştırmacılar, anabilim dallarına göre öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının farklılaştığını belirtmişlerdir. Matematik anabilim dalına ait derinlemesine öğrenme

yaklaşımı ortalamasının diğerlerine göre anlamlı şekilde düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar, son olarak çalışmaya katılan bütün öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarıyla akademik başarıları arasında yüksek düzey pozitif ilişkilerin ($r = 0.72$) olduğunu belirtmişlerdir.

Berberoğlu ve Hei (2003) tarafından Tayvan ve Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını karşılaştırmak için 546 Tayvanlı öğrenci ve 464 Türk öğrenci ile bir çalışma yürütülmüştür. Yapılan araştırmada Türk öğrencilerin ortalaması ölçeğin tüm boyutlarında (derinlemesine, yüzeysel, stratejik) Tayvanlı öğrencilerden daha yüksek düzeyde anlamlı bulunmuştur.

Andaç (2003) ise araştırmasını, algılanan okul özelliği ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için yedi farklı okul türünden yaşları 18-20 arasında değişen 1178 öğrencinin katılımıyla yürütmüştür. Bu amaçla öğrencilere demografik ve okul özelliklerine ilişkin maddeleri kapsayan anket ile öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye yönelik bir ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenci algısına göre daha az problem (öğretmen niteliği, sınıf mevcudu, okul yönetimi) yaşanan okullarda derinlemesine öğrenme yaklaşımı ve başarıya yönelik stratejilerin daha sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir.

Çalışkan (2004) tarafından yapılan çalışmada, araştırmaya dayalı lise kimya dersinin öğrenme yaklaşımlarına etkisi deney ve kontrol grupları oluşturularak incelenmiştir. Deney grubunda araştırmaya dayalı öğretim, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemin uygulandığı belirtilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre araştırmacı, öğrenme yaklaşımları bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın görülmediğini belirtmiştir.

Çolak (2006) işbirliğine dayalı öğrenmeyi merkeze alarak öğrenme-öğretme süreci açısından önemli olan öğrenme yaklaşımlarının, akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığı değişkenleri üzerindeki etkisini belirlemek için çalışma yapmıştır. Çalışmada kullanılan akademik başarı testi, uygulamadan önce, uygulamadan hemen sonra ve uygulamadan iki ay sonra olmak üzere üç kez uygulanmıştır. Üçüncü uygulama nedeni öğrenmenin kalıcılığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek için ise Biggs tarafından geliştirilen Öğrenme Yaklaşımları Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada; deney öncesi elde edilen derin yaklaşım puanları kontrol edildiğinde, işbirliğine dayalı öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin derin

yaklaşım puanlarının, anlatım temelli öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Ünal ve Ergin (2006) yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak buluş yoluyla yapılandırılmış etkinlikler içeren "Sıvıların ve Gazların Basıncı" konulu Fen ve Teknoloji dersinin, öğrencilerin akademik başarılarına, fen ve teknoloji öğrenme yaklaşımlarına, fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yine deney ve kontrol grupları oluşturarak bir çalışma yapmışlardır. Deney grubunda ders yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir şekilde, buluş yoluyla hazırlanmış etkinliklerle işlenirken; kontrol grubunda geleneksel öğretim uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında her iki sınıfa da başarı testi, fen ve teknoloji öğrenme yaklaşımı ölçeği ile fen ve teknolojiye yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ise, deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının daha yüksek olduğu; fen ve teknoloji öğrenme yaklaşımları ile fen ve teknolojiye yönelik tutumlar açısından ise önem arz edecek fark olmadığı görülmüştür.

Selçuk, Çalışkan, Erol (2007) tarafından yapılan araştırmada, "Fizik Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Belirlemek" amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçları analiz edildiğinde olarak fizik öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımını, yüzeysel öğrenme yaklaşıma oranla daha kullandıkları belirlenmiştir. Bunun yanında öğrenme yaklaşımları tercihinin cinsiyete göre değişmediği, sınıf yükseldikçe de derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha çok tercih ettikleri saptanmıştır.

Senemoğlu, Berliner, Yıldız, Doğan, Savaş, Çelik (2007) Türkiye’de ve Amerika’da öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını ve çalışma becerilerini karşılaştırmak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Türkiye’de Burdur Eğitim Fakültesi ve Dokuz Eylül Eğitim Fakültesi öğrencileri, Amerika’da ise Arizona State Üniversitesi’ nin Eğitim Fakültesi öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, karşılaştırılan öğrenci gruplarından her iki gruptaki öğrencinin de derinlemesine öğrenme yaklaşımı yüzdeleri, stratejik öğrenme yaklaşımı yüzdelerinden, stratejik öğrenme yaklaşımı yüzdeleri ise yüzeysel öğrenme yaklaşımı yüzdelerinden daha yüksek bulunmuştur. Buna göre de Türk ve Amerikalı öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı diğer yaklaşımlara göre daha çok kullandıkları görülmüştür. Buna ek olarak derinlemesine yaklaşımı kullanma açısından

Türk öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu, ancak yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanma durumuna bakıldığında arada bir fark olmadığı saptanmıştır. Yine cinsiyet, alan ve sınıf düzeylerine göre öğrenme yaklaşımlarının kullanılma düzeyleri incelendiğinde Türk ve Amerikalı öğrenciler arasında bir fark görülmemiştir. Her iki ülke öğrencilerinin de kendini yüksek düzeyde başarılı görenlerin derinlemesine ve stratejik yaklaşımları daha çok benimsediği, düşük düzeyde başarılı olanların ise yüzeysel yaklaşımı tercih ettiği anlaşılmaktadır.

Başka bir çalışmada ise, Kılıç ve Sağlam (2007) tarafından, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğrenme yaklaşımlarının akademik başarıları ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği, ayrıca akademik başarıları ile öğrenme yaklaşımları arasında da anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kızılgüneş (2007), altıncı sınıf öğrencilerinin sınıflandırma konusundaki başarılarını, epistemolojik inançların, motivasyonun, öğrenme yaklaşımlarını ne kadar tahmin edebildiği ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya, Ankara'nın Çankaya ilçesinden rastgele seçilen 11 okuldan toplam 1041 altıncı sınıf öğrencisinin katıldığı belirtilmiştir. Çalışma sonuçları, öğrenme yaklaşımları, epistemolojik inançları ve başarı motivasyonlarının sınıflandırma konusundaki başarılarının, %14'ünü açıkladığını göstermiştir. Öğrencilerin başarılarını hangi değişkenin en iyi tahmin ettiğini araştırmış ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, başarılarını % 12 oranında tahmin ettiği, kalan %2'lik kısmı ise öğrencilerin epistemolojik inançlarının açıkladığı saptanmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin Sınıflandırma Kavram Testi skorlarının, öğrenme yaklaşımları, epistemolojik inançları ve öğrenmeye dayalı hedefleri ilişkisine bakılmış ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin öz yeterlilikleri ile öğrenmeye dayalı hedefleri, öğrenme yaklaşımları, epistemolojik inançları ve performans dayalı hedefler, öğrenmeye dayalı hedefleri arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Ekinci ve Ekinci (2007)' nin yaptığı araştırmanın amacı Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğrenim görülen program (anabilim dalı), sınıf, cinsiyet ile ilişkilerinin

değerlendirilmesidir. Araştırma Hacettepe Üniversitesi birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilere Üniversite Öğrencileri Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği uygulanmış ve veriler, ortalama ve standart sapma, MONOVA, ANOVA ve Scheffe istatistikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanlarının stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu, öğrencilerin öğrenim gördükleri program, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre öğrenme yaklaşımlarının anlamlı biçimde değiştiği ortaya koyulmuştur. Derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaların program, sınıf, cinsiyete göre anlamlı bir değişim göstermediği, yine stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaları program değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak sınıf ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre stratejik yaklaşımı daha çok kullandıkları, kız öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamasının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaların ise, program ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tural-Dinçer ve Akdeniz (2008), çalışmalarında fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğrenme yaklaşımlarını sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemek için 108 fen bilgisi öğretmen adayının katılımıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmacılar çalışma sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının genel olarak derin öğrenme yaklaşımına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca elde edilen verilere göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşma göstermediğini belirtmişlerdir.

Öner (2008), ortaöğretim dokuzuncu ve on birinci sınıflardaki öğrencilerin derinsel ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörleri incelemek için araştırma yapmıştır. Çalışmaya İstanbul ilinde bulunan Anadolu liselerinden tesadüfî örneklem yoluyla seçmiş olduğu dokuz okuldaki (N=801) öğrencilerin katıldığını belirtmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, derinsel öğrenme yaklaşımı ile sınıf mevcudu, bölüm, kardeş sayısı, babanın mesleği ve ders çalışırken birinin yanında bulunması durumları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı, ancak derinsel öğrenme yaklaşımı ile ailenin aylık geliri, babanın ve annenin eğitim durumları, annenin mesleği, öğrencilerin

ders planı yapma durumu, ders çalışmaya başladıklarında dikkat toplama durumu, okulda sınava girmeden önce ders çalışmaya başlama durumu ve ders çalışmaya başladığında öncelikle yapılan hazırlık durumu arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirtilmiştir. Derinsel öğrenme yaklaşımı ile cinsiyet, sınıf ve okulda öğretim teknolojisi bulunması durumu arasındaki farklılık anlamlı olmazken, evde dersler için yararlanabileceği bir bilgisayarın bulunması durumu ve evde öğrenciye ait bir çalışma odası bulunması durumu arasındaki farkın anlamlı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile sınıf mevcudu, ailenin aylık gelir durumu, kardeş sayısı, babanın ve annenin eğitim durumu, anne ve babanın mesleği ders çalışırken birinin yanında bulunması durumu ve ders çalışmaya başladığında öncelikle yapılan hazırlık durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin ders planı yapma durumu, ders çalışmaya başladıklarında dikkat toplama durumu ve okulda sınava girmeden önce ders çalışmaya başlama durumu arasındaki farkın anlamlı olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, derinsel öğrenme yaklaşımı ile cinsiyet, sınıf, okulda öğretim teknolojisi bulunması durumu ve evde öğrenciye ait bir çalışma odası bulunması durumu arasındaki farkın anlamlı olmadığı, bunun yanında derinsel öğrenme yaklaşımı ile bölüm ve evde dersler için yararlanabileceği bir bilgisayarın bulunması durumu arasındaki farkın anlamlı olduğu belirtilmiştir. Son olarak, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları envanterinin ikinci bölüme verdikleri cevapların frekans ve yüzde hesaplarına göre öğrencilerin genel olarak derinsel öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerinin görüldüğü ifade edilmiştir.

Ünal-Çoban ve Ergin (2008), yaptıkları çalışmada ilköğretim çağındaki öğrencilerin fen dersine yönelik öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Feni Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği geliştirmişler ve bu ölçeği uygulayarak öğrencilerin feni öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmacılar araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin hem derinlemesine hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına sahip olduklarını, ayrıca öğrenme yaklaşımı açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farkın bulunmadığını ve yüzeysel öğrenme yaklaşımının alt boyutlarından yüzeysel güdü faktörü için erkek öğrenciler lehine, kaygı faktörü içinse kız öğrenciler lehine anlamlı bir farkın bulunduğunu belirtmişlerdir.

Ekinci (2009), üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini ve üniversite, konu alanı, sınıf düzeyi, öğretme-öğrenme ortamı algısı,

akademik başarı düzeyi gibi bazı değişkenlerle ile ilişkilerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma Hacettepe, Mersin ve Süleyman Demirel Üniversitelerinin lisans programlarına devam eden 3428 öğrencinin katılımıyla ve araştırmacı tarafından geliştirilen iki ölçeğin öğrencilere uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, üniversite öğrencilerinin bir öğrenme konusunu ele alırken derinlemesine öğrenme yaklaşımını kısmen daha yüksek düzeyde işe koşma eğiliminde olmalarına karşın, önemli ölçüde stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını da kullandıklarını, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihi ile üniversite, konu alanı, sınıf düzeyi, akademik başarı ve öğretme-öğrenme ortamı algısı değişkenleri arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Koçak ve Yücel (2009) kimya öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile bu değişkenin öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi ile ilişkilerini belirlemek amacıyla üniversite öğrencileri üzerinde araştırma yapmışlardır. Araştırmanın verileri, Ellez ve Sezgin (2002) tarafından hazırlanan Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ile toplanmıştır ve verilerin analizi sonucu, kimya öğretmen adaylarının derin yaklaşımı, yüzeysel yaklaşıma göre daha fazla işe koştukları, öğrenme yaklaşımlarının cinsiyetlere göre farklılık gösterdiğini, sınıf düzeyleri yükseldikçe derin yaklaşımın yüzeysel yaklaşıma göre daha fazla benimsendiğini ifade etmişlerdir.

Yılmaz ve Orhan (2010) çalışmalarında, karma eğitim ortamında hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin akademik performanslarının, memnuniyet düzeylerinin öğrenme yaklaşımlarına göre değişim gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, karma eğitim ortamında öğrencilerin akademik başarı puanlarının öğrenme yaklaşımlarına (derinsel ve yüzeysel öğrenme) göre değişim göstermediğini ortaya koymuştur. Derinsel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin karma eğitim ortamından memnuniyet düzeyleri, yüzeysel yaklaşıma göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca karma eğitime göre düzenlenen derslerin yüzeysel öğrenenlerin başarılarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

2.4.Öğrenme Yaklaşımları İle İlgili Yut Dışında Yapılan Araştırmalar

Öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili ilk araştırmaların 1970'li yıllarda başladığı ve bu konuya temel oluşturacak, ileride yapılacak araştırmalara da ışık tutacak ilk çalışmaların Marton ve Saljo (1976) tarafından yapıldığı görülmektedir.

Marton ve arkadaşları üniversite birinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla, öğrencilerin okuma işini nasıl ele aldıklarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Öğrencilerden akademik içerikli bir makaleyi kendi hızlarında ve her zamana okudukları şekilde okumalarını istemişlerdir ve konuyla ilgili sorular yöneltmişlerdir. Böylece öğrencilerin temel olarak neleri hatırlayabildikleri, konuyu nasıl anladıkları, nasıl ele aldıkları ve öğrenme nitelikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin öğrenme işini gerçekleştirirken farklı niyete sahip oldukları ve iki farklı yaklaşım sergiledikleri belirlenmiştir. Bu iki yaklaşım “derinlemesine” ve “yüzeysel” olarak adlandırılmıştır. Derinlemesine yaklaşımı benimseyen öğrencilerin konuyu bir bütün olarak algılayıp, olgusal bilgilerden çok metnin anlamsal içeriğine odaklandıkları ve yazarın anlatmak istediğini anlamaya çalıştıkları görülmüştür. Yüzeysel yaklaşımı kullanan öğrencilerin ise, sorulmasını bekledikleri soruların cevaplarını verme amacıyla önemli gördükleri yerleri ezberlemeye çalıştıkları belirlenmiştir. Devamında yapılan bir çalışmada ise öğrencilere farklı tipte sorular yöneltilmiştir ve cevapları değerlendirildiğinde verilen soru tipine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını seçtikleri görülmüştür. Buradan da anlaşılacağı gibi soru türlerinin öğrenme yaklaşımlarını belirlemede rol oynadığı tespit edilmiştir. Marton ve Saljo nitel araştırma yöntemleriyle konunun temelini oluştururken, Biggs’ in Avustralya’ da ve Enwistle’ in İngiltere’ de eş zamanlı olarak, nicel araştırma yöntemleriyle yaptıkları çalışmalarla da öğrenme yaklaşımlarına, Biggs’ in başarı yaklaşımı, Enwistle’ in stratejik yaklaşım olarak adlandırdığı yeni bir boyut eklenmiştir.

Fransson’ un (1977), içsel motivasyonun ve dışsal sınav kaygısının süreç ve ürüne etkilerini incelemek amacıyla, 81 üniversite öğrencisinden konuyla ilgili bir makale okumalarını istemiştir. Araştırmada 3160 sözcükten oluşan araştırmacı ve dersin öğretim elemanı tarafından birlikte yazılan metinler kullanılmıştır ve verilerin toplanması için 4 maddeden oluşan sınav kaygısı ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda belirli bir metni okurken öğrencinin sahip olduğu motivasyonun türünün, onun öğrenme yaklaşımı seçimini etkileyen önemli bir faktör olduğu saptanmış, aynı zamanda öğrenme düzeyini belirlemede de etkili olduğu görülmüştür. Metnin okunması

sırasında sınav kaygısıyla güdülenen ve içerikle sınırlı ilgisi olan öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını seçtikleri, içeriğe ilgisi olan ve metnin konusunun gereksinimlerini karşılamaya yönelik olduğunu düşünen öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri görülmüştür.

Ramsden ve Entwistle (1981); İngilizce, tarih, ekonomi, psikoloji, fizik, mühendislik olmak üzere altı farklı konu alanında öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümün öğretim ortamı ve iklimine ilişkin algılarının çalışma yaklaşımlarına etkisini araştırmak amacıyla, Britanya yükseköğretim kurumlarındaki altı farklı konu alanından 66 bölümdeki 2208 öğrenci ile bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada öğrencilere çalışma yaklaşımlarını ölçen bir ölçek ve derslerin niteliğine ilişkin algılarını ölçmeye yönelik bir ölçek uygulanmıştır. Öğretimin niteliğinin yüksek ve öğrenme ortamının daha özgürlükçü olarak algılandığı bölümlerin öğrencilerinin derin öğrenme yaklaşımı puanlarının çok yüksek olduğu, özgür bir öğrenme ortamının olmadığı, çok ağır iş yüküne sahip bölümlerdeki öğrencilerin ise yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre sahip olunan motivasyonun, ortamsal ve kişisel faktörlerin tercih edilen öğrenme yaklaşımını etkilediği belirlenmiştir.

Watkins ve Hattie (1981) Avustralya'daki, University of New England' daki öğrencilerin çalışma yaklaşımlarını cinsiyet, fakülte ve sınıf düzeyine göre incelemeyi amaçlayarak çalışmalarını yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarında; fen bilimleri alanlarındaki fakültelerdeki öğrenim gören öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının diğer öğrencilerden daha düşük olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha çok tercih ettikleri, stratejik yaklaşımı kullanma eğilimlerinin yüksek olduğu, çalışmalarında daha kaygılı oldukları ve yüzeysel yaklaşımları daha fazla kullandıkları, kız öğrencilerin genellikle daha düzenli çalışma prensibine sahip oldukları, kız öğrencilerin not ortalamalarının ve mezuniyet oranlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Newble ve Gordon (1985)' un yaptıkları çalışmada 1., 3. ve son sınıf tıp öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilere öğrenme yaklaşımları ölçeği uygulanmıştır ve verilerin analizi sonucunda, derinlemesine yaklaşım puanlarının ilk sınıfta düşük olduğu üst sınıflara doğru yükseldiği belirtilmiştir.

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

Kember ve Harper (1987) çalışmalarını, 1095 üniversite öğrencisinin katılımıyla, Ramsden ve Entwistle'ın geliştirdiği çalışma yaklaşımları ölçeğini kullanarak, öğrencilerin çalışma yaklaşımları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, yüzeysel yaklaşımı tercih eden öğrencilerin olgusal bilgileri anlamaktan çok aktarma çabası içinde olmaları nedeniyle, başarısızlık ve terk etme eğilimlerinin yüksek olduğunu görülmüştür.

Entwistle (1990) verilerini, İskoçya' da 431 elektrik mühendisliği bölümü 1. sınıf öğrencilerine Approaches Studying Inventory (ASI) adlı ölçeği uygulayarak elde etmiş ve bu sayede öğrenme yaklaşımları ile akademik ortamın algılanması arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada yapılan etkinliğin niteliğine yönelik olumlu algılara sahip olan öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşım puanları arasında, ağır iş yükü ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Meyer ve Muller (1990)' in yaptığı çalışmada ise, öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin alguları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Approaches to Study Inventory (ASI) ve Qualitative Context Inventory (QCI) ölçme aracı Nambiya üniversitesi ikinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır ve öğrencilerin öğrenme ortamı değişkenlerine ilişkin alguları ile öğrenme yaklaşımları puanları arasında bir ilişki olduğu görülmüştür.

BouJaoude (1992) öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, ön bilgileri ve kimyaya karşı tutumları ile yanlış anlamaları arasındaki ilişkiyi araştırmış ve farklı öğrenme yaklaşımlarını tercih eden öğrencilerin sahip oldukları bilgileri incelemiştir. Çalışma 49 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir ve yanlış anlamalarını belirlemek için öğrencilere çoktan seçmeli sorular ile beraber cevaplarını açıklamalarını istediği açık uçlu sorular yöneltmiştir ayrıca öğrenme yaklaşımları ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında, anlamlı öğrenen öğrencilerin tutarlı ve uygun anlamalar geliştirdikleri, ezbere öğrenen öğrencilere göre daha başarılı oldukları, anlamlı öğrenen öğrenciler ile ezbere öğrenenler arasındaki önemli farklardan birinin, öğrenciler tarafından depolanan bilgiler ile ilgili olduğu ifade edilmiştir.

Richardson (1993) yaptığı araştırmada, öğrencilerin çalışma yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik, 207 birinci sınıf sosyal bilimler öğrencisine öğrenme yaklaşımları ölçeği uygulamış ve derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları boyutlarında öğrencilerin cevaplarının anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Araştırmanın devamında ölçeğin uzun formunu psikoloji-sosyoloji alanında yüksek lisans yapan 90 öğrenciye uygulamıştır. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde yine çalışma yaklaşımları açısından cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmediği belirtilmiştir.

Cavallo and Schafer (1994) çalışmalarında öğrencilerin, öğrenme yaklaşımları ile genetik kavramları anlamaları arasındaki ilişkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarında öğrenme yaklaşımının, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine, yetenek ve motivasyondan bağımsız olarak katkısının olduğu, öğrencilerin genetiği anlamalarında hem öğrenme yaklaşımının hem ön bilginin önemli olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, fen konularının anlamlı öğrenilmesinde, yetenek ve motivasyondan çok öğrencilerin sahip oldukları öğrenme yaklaşımının önemli olduğunu belirtilmiştir.

Anderson (1995), öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, denetim odakları ve üst-bilişsel becerileri ile öğrenme çıktılarının niteliği arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Kanada’ daki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ve “Bilişsel Psikolojiye Giriş” dersini alan 177 üniversite öğrencisi ile çalışmıştır. Sonuçlara göre, kontrol odağı ve öğrenme yaklaşımı arasında, ayrıca kontrol odağı ve üst-bilişsel beceri arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu, yüzeysel öğrenme ile üst-bilişsel beceri arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenme yaklaşımı ile öğrenme çıktısı arasında bir ilişki görülmemiştir.

Abouserie (1995) yaptığı çalışmada öğrencilerin öz-saygı ve başarı güdüleri ile çalışma yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Araştırma 135 eğitim fakültesi öğrencinin katımlıyla yapılmıştır ve öz-saygının öğrencilerin derinlemesine yaklaşımı seçmesinde olumlu katkısı olduğu ve yüzeysel çalışma puanlarına da negatif yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca başarı güdüsü ile öğrencilerin stratejik ve derinlemesine çalışma puanları arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir.

Price (1997) yaptığı doktora çalışmasında, öğrenme yaklaşımları, öğrenme çıktıları ve öğrenme bağlamları arasındaki ilişkiyi, öğrenme bağlamı ile ilgili olarak

öğretmenlerin ve öğrencilerin bakış açıları arasındaki ilişkiyi ve son olarak da dersin türü, dersle ilgili beklentiler ve dersin yapısı ve tasarımı ile seçilen ölçme yönteminin ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre; bir derse yönelik olumlu izlenimlerle derin öğrenme yaklaşımı arasında zayıf ancak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Benzer şekilde yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile derse yönelik olumlu izlenimler arasında da negatif ancak zayıf anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin nitel ya da nicel öğrenme çıktılarının öğrenme yaklaşımları ile anlamlı ilişki göstermediği belirtilmiştir.

Booth, Luckett ve Mladdenovic (1999) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemişler ve hem kız hem de erkek öğrencilerin yüzeysel yaklaşım puanlarının derin yaklaşım puanlarından yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin yüzeysel yaklaşım puanları ve akademik başarıları arasında negatif korelasyonlar olduğu buna karşın derin yaklaşım puanlarıyla akademik başarı puanları arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı belirtilmiştir.

Zeegers (2001) boylamsal çalışmasında üniversite öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile öğrencilerin, yaş, cinsiyet, üniversiteye giriş türlerini ve öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerinin öğrenme çıktıları (yıllık not ortalamaları) üzerinde yordayıcı olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın verileri değerlendirildiğinde ise, üniversite öğrencilerinin üniversitede geçirdikleri yıllarla paralel olarak derin öğrenme yaklaşımlarında artış olduğu, ayrıca derin öğrenme yaklaşımı ile yüksek öğrenme çıktısı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Byrne, Flood ve Willis (2002)' in de yaptıkları çalışmada yine üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu ancak bu ilişkinin kız öğrencilerde daha güçlü olduğunu belirtmişlerdir.

Lizzio, Wilson ve Simons (2002) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin akademik ortamla ilgili algıları, öğrenme yaklaşımları ve akademik çıktıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir ve ağır iş yükü ve uygun olmayan ölçme yöntemlerinin öğrencileri yüzeysel öğrenmeye yönelttiği, öğrencilerin ön-akademik başarılarının öğretim ortamını değerlendirmekte anlamlı etkisi olmadığı, derin öğrenme

yaklaşımının en iyi belirleyicisinin öğretimin niteliği ile ilgili olumlu algı olduğu, öğrenme ortamı ile ilgili algının öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan etkili olduğu görülmüştür.

Leung ve Kember (2003), yaptıkları çalışmada Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrenci olan 402 katılımcının öğrenme yaklaşımlarını ve yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İnceleme sonuçlarında her iki kavram arasında net bir ilişki olduğu, alışlagelmiş eylem basamağı ile yüzeysel yaklaşımın birbirleri ile örtüştüğü, yanı sıra anlama, yansıtma, sorgulayıcı yansıtma basamaklarının da derin yaklaşım ile bağdaştığı ortaya çıkmıştır.

Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson (2004) üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları, kişilikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Derin öğrenme yaklaşımının dışadönüklük ve yeni deneyimlere açıklık özellikleri ile pozitif yönde, nörotiklik ile negatif yönde ilişkisi olduğu, yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla nörotiklik ve uzlaşmacılık özellikleri arasında da negatif yönde ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır, ayrıca öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür.

Wilson ve Fowler (2005), öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarının dersin düzenlenme biçiminden etkilenip etkilenmediğini araştırmak için 3. sınıf (50) davranış bilimleri öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda, kendilerini tipik olarak derinlemesine öğrenme yaklaşımıyla tanımlayan öğrencilerin, farklı öğrenme ortamlarında (geleneksel ve etkin öğrenme) bu eğilimlerini sürdürdükleri, kendilerini daha yüzeysel olarak tanımlayan öğrencilerin etkin öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı derste, derinlemesine öğrenme yaklaşımını işe koşma yönünde etkilendikleri görülmüştür. Elde edilen veriler ışığında farklı öğrenme ortamlarının öğrencilerin derinlemesine ya da yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercihlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesi üzerinde durulmuştur.

3.1. Çalışma Modeli

Bu araştırma, Adıyaman Üniversitesi'nde Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları incelenmiştir.

Çalışmada, “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli Karasar (1999) tarafından “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek, ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri” olarak tanımlamaktadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. (Karasar 2002).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği'nde öğrenim görmekte olan 190 öğrenci oluşturmuştur.

Bu öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımları Çizelge 3.1.' de sunulmuştur.

Çizelge 3.1. Cinsiyetlerin sınıf düzeylerine göre dağılımı

SINIF	CİNSİYET		Toplam
	Kız	Erkek	
1.Sınıf	40	7	47
2.Sınıf	43	7	50
3.Sınıf	38	12	50
4.Sınıf	25	18	43
Tüm sınıflar	146	44	190

Çizelgede de görüldüğü gibi birinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının 40' ı kız, 7' si erkek; ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından 43' ü kız, 7' si erkek; üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından 38' i kız, 12' si erkek; 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından ise 25' i kız, 18' i erkek olmak üzere toplam 146 kız, 44 erkek öğrenci bulunmaktadır. Buradan hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin % 76,84' ünü kız, % 23,15' ini erkek öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Anlaşılacağı üzere öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ölçeğinin uygulandığı bireylerin çoğunluğunu kız öğrenciler oluşturmaktadır.

3. 3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Hounsell ve diğerleri (2002) tarafından hazırlanan Topkaya, Yaka ve Öğretmen (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri (ÖDYE-Kısa Form) kullanılmıştır.

ÖDYE' nin Türkçe' ye çeviri ve uyarlanmasının yapılması amacıyla envanteri geliştiren kişilerden gerekli izin alındıktan sonra, geçerlilik ve güvenirlik çalışmasını yapabilmek için envanter, Ege Üniversitesi' nin eğitim, fen-edebiyat, iletişim, mühendislik ve ziraat fakültelerinin çeşitli düzeylerinde öğrenim gören 587 öğrenciye uygulanmıştır. ÖDYE, çeviri-geri çeviri yöntemi kullanılarak Türkçe' ye çevrilmiştir. Önce İngilizce okutmanı olan 10 kişi envanteri Türkçe' ye çevirmiştir, sonra farklı 10 İngilizce okutmanı çevrilen Türkçe ifadeleri İngilizce' ye çevirmişlerdir. Orijinal ifadeler ile Türkçe' den çevrilen ifadeler arasındaki farklılıklar iki dile de hâkim alan uzmanları ve bir ölçme-değerlendirme uzmanının da bulunduğu bir grup tarafından gözden geçirilmiştir. Son olarak, psikolojik danışma ve rehberlik alanında öğretim üyesi olan beş uzman envanterin maddelerini tartışmış, gerekli düzeltmeler yapılmış ve Türkçe formun son şekli oluşturulmuştur. ÖDYE' nin yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla, yüzeysel öğrenme, derinlemesine öğrenme, çalışmayı izleme, çaba yönetimi ve düzenli çalışma olmak üzere beş faktörlü yapıyı temsil edebilen bir model oluşturulmuş ve model doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiştir. Elde edilen verilere göre 18 maddeden oluşan modelin veri uyumunun yüksek olduğu tespit

edilmiştir. Ayrıca envanterin test-tekrar test güvenilirliğini belirlemek amacıyla katılımcılardan seçilen 103 kişilik bir gruba ilk uygulamadan dört hafta sonra tekrar bir uygulama yapılmış ve iki uygulama sonucunda elde edilen test puanları arasındaki ilişki $r=0,82$ olarak hesaplanmıştır. Path analizi sonucunda, öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının epistemolojik inançlar ile akademik başarı arasındaki yapısal ilişkide aracı bir değişken olduğu, benzer biçimde, öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının özyeterlilik inançları ile akademik başarı arasındaki yapısal ilişkide aracı olduğu belirlenmiştir (Topkaya ve vd. 2011).

ÖDYE yüzeysel öğrenme (dört madde), derinlemesine öğrenme (altı madde), çalışmayı izleme (dört madde), çaba yönetimi (iki madde) ve düzenli çalışma (iki madde) olmak üzere toplam beş alt ölçek ve 18 maddeden oluşmaktadır. *Derinlemesine yaklaşım* fikirleri ilişkilendirme ve kanıtları kullanma yeteneğini incelemekte ve oluşturmacı yaklaşımın bazı yönlerini belirlemektedir. *Çalışmayı izleme* alt ölçeği derinlemesine yaklaşım ile ilişkilidir; ancak, öğrenmenin meta-bilişsel yönlerini tanımlamaktadır. *Çaba yönetimi* ve *düzenli çalışma* alt ölçekleri *stratejik yaklaşımı* temsil etmektedir. *Yüzeysel yaklaşım* ise, *yüzeysel öğrenme* alt ölçeğine ait dört maddeden oluşmaktadır. Envanteri yanıtlayan bireyler her bir maddeye katılma düzeylerini "(1) hiç uygun değil" ile "(5) tamamen uygun" arasında değişen beşli dereceleme ölçeği üzerinde işaretlemektedirler (Topkaya ve vd. 2011).

Her bir öğrenme yaklaşımı boyutundan alınan yüksek puan, bireyin o öğrenme yaklaşımını kullanmayı daha çok tercih ettiğini, düşük puan ise o öğrenme yaklaşımını kullanmayı daha az tercih ettiğini göstermektedir. Bireyler üç öğrenme yaklaşımı boyutunun hangisinden en yüksek puan almışlarsa, söz konusu öğrenme yaklaşımını daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Derinlemesine yaklaşım boyutundan alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 50; stratejik yaklaşım boyutundan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20; yüzeysel yaklaşım boyutundan alınabilecek en düşük puan 4 ve en yüksek puan 20'dir (Topkaya ve vd. 2011).

Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan bir bölüm öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanterinin giriş bölümüne eklenmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği' nde öğrenim görmekte olan 190 öğretmen adayının öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla, dersin öğretim elemanı tarafından ders saati içerisinde uygulanmış ve öğretmen adaylarının envanteri cevaplama süreleri yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

Veri toplama aracı, öğrencilere ve öğretim elemanlarına verilmeden önce araştırmanın amacı açıklanmış, envantere ad-soyad gibi bilgilerin istenmediği vurgulanarak envanteri içtenlikle doldurmaları istenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarına envanterin uygulanması ile verilerin elde edilmesinin devamında, araştırma problemlerine uygun olacak şekilde istatistiki analiz ve yorumlama çalışmaları yapılmıştır.

Veriler toplandıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılarak öncelikle ÖDYE' nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla; birden fazla uygulamaya gerek kalmadan, ölçme aracıyla yapılan tek ölçümün, kendi içinde ne kadar tutarlı olduğunun göstergesi olan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre ÖDYE' nin güvenilirliği 0,74 olarak bulunmuştur ve bu da ölçeğin oldukça güvenilir olduğunun göstergesidir. Bu sonuç ölçeğin Türkçe' ye çevrilme aşamasında elde edilen güvenirlik katsayısı (0,82) ile de benzerlik göstermektedir.

Araştırmada toplanan verilerin istatistik analizlerinin yapılabilmesi için öncelikle veriler düzenlenmelidir. İstatistiksel çalışmalarda pek çok analizi uygulayabilmek için verilerin dağılımının normal ya da normale yakın olması gerekmektedir (Kalaycı 2006). Bu yüzden verilerin analizine geçmeden önce ÖDYE için normallik değerlerine bakılmıştır. Normallik değerini tespiti için ilk olarak her bir öğrencinin vermiş oldukları cevaplar SPSS 22.0 (Social Sciences Statistical Package) paket programı ile Kolmogorov-Smirnov testi yapılarak hesaplanmış verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

Ortalamaları karşılaştırılacak iki grupta, veri sayısının az olması, veri sayısı yeterli olsa bile verilerin dağılımındaki anormallikler nedeniyle testin koşullarının sağlanamaması ya da verilerin en az aralık ölçeğinde olmaması gibi nedenlerle ilişkisiz örneklem için t testi yapılamaz. Bu durumda parametrik bir test olan t testinin alternatifi sayılabilecek, parametrik olmayan bir karşılaştırma testi Mann-Whitney U ile iki grubun ortalamaları arasında fark olup olmadığı sınanabilir (Can 2014).

Yapılan bu araştırmada da verilerin dağılımının normallik göstermemesinden dolayı bağımsız grupların karşılaştırılması için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

İkiden fazla gruplar arası anlamlı farklılıkların tespiti amacıyla ise Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Ancak bu test çoklu karşılaştırma seçeneği içermediği için tüm grupların birbiriyle ilişkisinin incelenmesi için Mann-Whitney U testi ile kıyaslamaları yapılmıştır. Bunun yanında ölçekten elde edilen puanlar, araştırmanın değişkenlerine göre incelenerek frekans, yüzde değerleri, minimum ve maksimum puanlar, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Tüm ölçümler için anlamlılık düzeyi, eğitim araştırmaları için kabul gören 0,05 olarak değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, çalışmanın alt problemlerini açıklamak için araştırmaya katılan öğretmen adaylarından Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği'nden elde edilen verilerin analiziyle ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ve Ders Çalışma Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla adayların ÖDYE' nin alt boyutlarından aldıkları puanların minimum ve maksimum puanları, ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.1' de gösterilmiştir.

Birinci sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının betimsel istatistiksel verileri Çizelge 4.1' de sunulmuştur.

Çizelge 4.1. Birinci Sınıf Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Betimsel İstatistiksel Verileri

Öğrenme yaklaşımları	N	Min. Puan	Max. Puan	X	SS
Yüzeysel Öğrenme	47	4	20	10,30	3,501
Derinlemesine Öğrenme	47	15	50	36,98	8,749
Stratejik Öğrenme	47	4	20	13,60	3,327

Çizelge 4.1.' de verilen bilgilere bakıldığında birinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenci sayısı 47 olduğu görülmektedir. Bu sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımından almış oldukları en düşük puan 4, en

yüksek puan 20 olarak hesaplanmıştır. Yine derinlemesine öğrenme yaklaşımından alınan puanların en düşüğü 15, en yükseği ise 50 olarak bulunmuştur. Stratejik öğrenme yaklaşımına bakıldığında ise en düşük puan 4, en yüksek puan 20 olarak elde edilmiştir. Ayrıca yüzeysel öğrenme yaklaşımı ortalama puanları 10.30, derinlemesine öğrenme yaklaşımı ortalama puanları 36.98, stratejik öğrenme yaklaşımı ortalama puanları ise 13.60 olarak belirtilmiştir. Bunun yanında elde edilen standart sapma puanları da yüzeysel öğrenme için 3.501, derinlemesine öğrenme için 8.749, stratejik öğrenme için 3.327 olarak elde edilmiştir.

İkinci Sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının betimsel istatistiksel verileri Çizelge 4.2.' de sunulmuştur.

Çizelge 4.2. İkinci Sınıf Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına İlişkin Betimsel İstatistiksel Veriler

Öğrenme yaklaşımları	N	Min. Puan	Max. Puan	X	Ss
Yüzeysel Öğrenme	50	4	16	9,88	3,141
Derinlemesine Öğrenme	50	10	48	39,08	8,834
Stratejik Öğrenme	50	4	19	14,26	3,155

Çizelge 4.2. incelendiğinde ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının mevcudunun 50, yüzeysel öğrenme yaklaşımından alınan en yüksek puanın 16, en düşük puanın 4, derinlemesine öğrenme yaklaşımından alınan en yüksek puanın 48, en düşük puanın 10, stratejik öğrenme yaklaşımından alınan en yüksek puanın 19, en düşük puanın ise 4 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde yüzeysel öğrenme yaklaşımı için 9.88, derinlemesine öğrenme yaklaşımı için 39.08, stratejik öğrenme yaklaşımı için 14.26 olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında standart sapma puanlarının yüzeysel öğrenme için 3.141, derinlemesine öğrenme için 8.834, stratejik öğrenme için 3.155 olduğu görülmektedir.

Üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının betimsel istatistiksel verileri Çizelge 4.3.'te sunulmuştur.

Çizelge 4.3. Üçüncü Sınıf Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına İlişkin Betimsel İstatistiksel Veriler

Öğrenme yaklaşımları	N	Min. Puan	Max. Puan	X	SS
Yüzeysel Öğrenme	50	4	18	10,22	3,073
Derinlemesine Öğrenme	50	25	49	39,18	5,906
Stratejik Öğrenme	50	8	20	13,38	2,975

Üçüncü sınıflar için verilen tabloya bakıldığında, mevcudun 50 olduğu görülmektedir. Yüzeysel, derinlemesine ve stratejik öğrenmeden alından minimum puanların sırasıyla 4, 25 8; maksimum puanlar ise 18, 49, 20 olarak belirtilmiştir. Ortalama puanlar yüzeysel öğrenme için 10.22, derinlemesine öğrenme için 39.18, stratejik öğrenme için 13.38 olarak verilmiştir. Ayrıca standart sapma puanları ise yüzeysel öğrenmede 3.073, derinlemesine öğrenmede 5.906, stratejik öğrenmede 2.975 olarak görülmektedir. Buradan anlaşılacağı gibi bu sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsediği görülmektedir.

Dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının betimsel istatistiksel verileri Çizelge 4.4.' te sunulmuştur.

Çizelge 4.4. Dördüncü Sınıf Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına İlişkin Betimsel İstatistiksel Veriler

Öğrenme yaklaşımları	N	Min. Puan	Max. Puan	X	SS
Yüzeysel Öğrenme	43	4	17	9,14	3,106

Derinlemesine Öğrenme	43	26	50	42,00	5,988
Stratejik Öğrenme	43	9	20	14,84	3,309

Çizelge 2.4. (devam) Dördüncü Sınıf Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına İlişkin Betimsel İstatiksel Veriler

Çizelge 4.4.' te son sınıfta öğrenim gören öğrenci sayısının 43 olduğu belirtilmektedir. Yüzeysel, derinlemesine ve stratejik öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları için en düşük puanlar 4, 26, 9; en yüksek puanlar ise 17, 50, 20 olarak verilmiştir. Ortalama puanlar sırasıyla 9.14, 42.00, 14.84 olarak bulunmuştur. Standart sapmalarının hesaplanmasıyla elde edilen sonuçlar ise yine sırasıyla 3.106, 5.988, 3.309 olarak görülmektedir.

Araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarının betimsel istatiksel verileri Çizelge 4.5.' te sunulmuştur.

Çizelge 4.5. Araştırmaya Katılan Tüm Öğretmen Adaylarına İlişkin Betimsel İstatiksel Veriler

Öğrenme yaklaşımları	N	Min. Puan	Max. Puan	X	SS
Yüzeysel Öğrenme	190	4	20	9,91	3,214
Derinlemesine Öğrenme	190	10	50	39,25	7,674
Stratejik Öğrenme	190	4	20	13,99	3,213

Çizelge 4.5.' te araştırmaya katılan toplam 190 öğretmen adayı olduğu görülmektedir. Katılımcıların aldığı puanların alt ve üst sınırının, ölçeğin alt boyutlarından alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar sırasıyla 9.91, 39.25, 13.99 olarak belirtilmiştir. Standart sapma puanları incelendiğinde ise yine sırasıyla 3.241, 7.674, 3.213 olduğu görülebilmektedir. Buradan yola çıkılarak genel olarak öğrencilerin derinlemesine öğrenme ve ders çalışma yaklaşımını tercih etme eğilimlerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

4.2. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenini Değişkenine İlişkin Bulguları ve Yorumları

Araştırmanın ilk alt problemini çözümlmek amacıyla erkek ve kız öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış; ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 4.6.' da verilmiştir.

Çizelge 4.6. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenini Değişkenine göre Mann- Whitney U Testi Bulguları

Öğrenme Yaklaşımları	Grup	N	Sıra Ortalama sı	Sıra Toplamı	U	P
Yüzeysel Öğrenme	Kız	146	94,32	13770,50	3039,500	0,588
	Erkek	44	99,42	4374,50		
Derinlemesine Öğrenme	Kız	146	96,02	14018,50	3136,500	0,813
	Erkek	44	93,78	4126,50		
Stratejik Öğrenme	Kız	146	97,10	14176,50	2978,500	0,463
	Erkek	44	90,19	3968,50		

Çizelge 4.6. incelendiğinde araştırmaya katılan 146 kız ve 44 erkek öğrenciden oluşan 190 kişilik grupta, kızlar ve erkeklerin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, yüzeysel, derinlemesine ve stratejik öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları alt boyutlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir (U=3039,500, $p>0,05$; U=3136,500 $p>0,05$; U:2978,500 $p>0,05$). Bu araştırmada cinsiyetin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.3. Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, öğrenme yaklaşımı puanları arasında öğrenim görülen sınıf değişkenine göre bir farklılaşma olup olmadığını çözümllemek amacıyla parametrik olmayan bir test olan Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve sonuçlar Çizelge 4.7.' de verilmiştir.

Çizelge 4.7. Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal- Wallis Testi Bulguları

Öğrenme Yaklaşımları	Sınıf Düzeyi	N	Sıra ort.	sd	χ^2	P
Yüzeysel Öğrenme	1.sınıf	47	100,21	3	3,553	0,314
	2.sınıf	50	96,37			
	3.sınıf	50	101,68			
	4.sınıf	43	82,15			
	Toplam	190				

Derinlemesine Yaklaşım	1.sınıf	47	80,37			
	2.sınıf	50	99,15			
	3.sınıf	50	89,60	3	9,597	0,022
	4.sınıf	43	114,65			
	Toplam	190				

Stratejik Yaklaşım	1.sınıf	47	88,80			
	2.sınıf	50	101,31			
	3.sınıf	50	83,84	3	6,395	0,094
	4.sınıf	43	109,93			
	Toplam	190				

(devam). Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal- Wallis Testi Bulguları

Yukarıda verilen tabloya göre 1., 2., 3. ve 4. sınıfların öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile öğrenim görülen sınıf düzeyi arasında, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarında ($\chi^2=3,553$; $p=0,314$; $p>0,05$) ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarında ($\chi^2=6,395$; $p=0,094$; $p>0,05$) anlamlı bir fark bulunmamıştır, ancak derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2=9,597$; $p=0,022$; $p<0,05$). Dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan katılımcıların derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları, diğer sınıflarda öğrenim gören katılımcıların derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan Kruskal-Wallis testine göre sınıflar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ortaya çıkmıştır ancak analiz bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. İstatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünün de bilinmesi önemli olduğundan, öğrenim görülmekte olan sınıf düzeyinin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları puanlarını etkileme gücünü tespit edebilmek amacıyla eta-kare etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Buna göre derinlemesine öğrenme ve ders yaklaşımı boyutunun $\eta^2 =0,05$ olduğu belirtilmiştir. Green ve diğerleri (2005) tarafından sunulan

ölçütlere göre hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Kruskal- Wallis testi çoklu karşılaştırma seçeneği içermediğinden, tüm grupların olası ikililerin kıyaslanabilmesi için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Böylece hangi sınıflar arasında fark olduğu belirlenebilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 4.8.' de sunulmuştur.

Çizelge 4.8. Hangi Sınıf Düzeyleri Arasında Fark Olduğuna İlişkin Mann- Whitney U Testi Bulguları

Sınıf Düzeyleri	N	Sıra Ort.	sd	x^2	P	Anlamlı Fark
1.Sınıf	47	44,61	3	9,597	0,04	1-4
2.Sınıf	50	53,13			0,25	3-4
3.Sınıf	50	52,03				
4.Sınıf	43	53,71				

Yapılan karşılaştırmalar sonucunda görülen bu farkın birinci sınıfta öğrenim görenler ile dördüncü sınıfta öğrenim görenler ve üçüncü sınıfta öğrenim görenler ile dördüncü sınıfta öğrenim görenler arasında olduğu belirlenmiştir.

4.4. Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımlarının Yaş Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarının yaş düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini çözümlmek için, parametrik bir test olmayan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Uygulama sonucu elde edilen veriler Çizelge 4.9.'da sunulmuştur.

Çizelge 4.9. Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımlarının Yaş Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Mann- Whitney U Testi Bulguları

Öğrenme Yaklaşımı	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yüzeysel Öğrenme	Yirmi yaş ve altı	104	94,91	9870,50	4410,5	0,870
	Yirmi yaş üstü	86	96,22	8274,50		
Derinlemesine Öğrenme	Yirmi yaş ve altı	104	89,44	9301,50	3841,5	0,094
	Yirmi yaş üstü	86	102,83	8843,50		
Stratejik Öğrenme	Yirmi yaş ve altı	104	93,31	9704,50	4244,5	0,545
	Yirmi yaş üstü	86	98,15	8440,50		

104 yirmi yaş ve altı ile 86 yirmi yaş üstü öğrenciden oluşan bir grupta, yirmi yaş ve altındaki öğrencilerle yirmi yaşın üzerindeki öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, yirmi yaş ve altındaki öğrenciler ile yirmi yaşın üzerindeki öğrencilerin ders çalışma ve öğrenme yaklaşımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir (U=4410,05, $p>0,05$; U=03841,5, $p>0,05$; U=4244,5, $p>0,05$). Bu grupta yaş düzeyinin araştırmaya konu öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Adıyaman Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının ders çalışma ve öğrenme yaklaşımları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Öğrencilerin ÖDYE'ye vermiş oldukları cevaplar analiz edilerek öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarına etki edebilecek faktörlerin değerlendirilmesi ve bu sayede eğitime katkısının tartışılması amaçlanmıştır. Bu bölümde, çalışmanın alt problemlerini açıklamak için elde edilen verilerin analiziyle ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5. 1. Sonuçlar

- Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları genel olarak derin öğrenme yaklaşımını, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımına kıyasla daha fazla tercih etmektedir. Bu durumun araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümün neden-sonuç ilişkisini kurmayı gerektiren bir bölüm olmasından ve aldıkları derslerin özelliklerinden kaynaklanabileceği söylenebilir.

- Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre yüzeysel, derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları bakımından anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Bu sonuç kız ve erkek öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının özelliklerini benzer düzeyde işe koştuklarını ve cinsiyete bağlı özelliklerin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları tercihlerini farklılaştırmadığı biçiminde değerlendirilebilir. Bununla birlikte erkek ve kız öğrencilerin genel olarak derinlemesine öğrenme ve ders çalışma yaklaşımını daha çok benimsedikleri belirlenmiştir.

İlgili alan yazınında cinsiyet ve öğrenme yaklaşımları ilişkisini inceleyen araştırmalarda farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bazı araştırma sonuçlarına göre, erkek öğrenciler derinsel yaklaşımı kız öğrencilere göre önemli ölçüde daha fazla tercih ederken (Miller ve vd. 1990, Severiens ve vd. 1997, Watkins 1996); bazısında tam tersi bulgular elde edilmiş (Biggs 1987); bazısında ise erkekler kızlara göre önemli ölçüde daha yüzeysel eğilimli çıkmıştır (Mpofu ve Oakland, 2001). Cinsiyete göre derinsel ya da yüzeysel yaklaşımların tercih edilmesi konusunda farkın görülmediği araştırmalarda vardır (Richardson ve King 1991, Watkins ve Mboya 1997, Akt: Selçuk ve vd. 2007).

Bernardo (2003)' nun yaptığı araştırmada kız ve erkek öğrencilerin her üç öğrenme yaklaşımına ilişkin tercihleri birbirleriyle benzer bulunmuştur. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı bakımından bu araştırmayla tutarlılık gösterirken, diğeri iki yaklaşım bakımından tutarlılık olmadığı görülmektedir.

Richardson (1993) lisans ve lisansüstü programlara devam eden öğrencilerle yaptığı çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. İlköğretim bölümü öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada da derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılık göstermediği belirlenmiştir (Ekinci ve Ekinci 2007).

Cinsiyete bağılı davranışlar kültürel ve sosyo-ekonomik ortamlardan etkilenmekte ve bununla birlikte eğitime yüklenen anlam da farklılaşabilmektedir. Bundan dolayı da yapılan araştırmalarda bu yönde farklılaşmalar görülmektedir.

- Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları tercihlerinde sadece derinlemesine öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yüzeysel ve stratejik öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarında ise sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımında 1. ve 3. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında 4. sınıf öğrencileri lehinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. 1. ve 3. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasındaki bu farklılık sınıf düzeyi yükseldikçe derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyinin arttığını göstermektedir. Aynı şekilde sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin ezberle öğrenme yaklaşımından sıyrılıp daha çok anlamaya-anlamlandırmaya yöneldiklerini ortaya koymaktadır. Üniversite eğitiminin derinlemesine öğrenme özelliklerinin daha fazla işe koşulmasını gerektiriyor olması ve öğrencilerin akademik ortamda kaldıkça bu eğilimlerinin yükselmesi beklendiğinden elde edilen veriler 4. sınıflar açısından bakıldığında amaca ulaşılabildiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin yaşları arttıkça derinlemesine eğilimlerinde artış olduğu birçok çalışmanın sonucuyla desteklenmektedir. Burada birinci sınıf öğrencileriyle dördüncü sınıf öğrencileri arasındaki üç yıllık fark sınırlı da olsa bu şekilde değerlendirilebilir.

Bu araştırma sınıf düzeyinin öğrenme yaklaşımları tercihinin kısmen de olsa bir değişkeni olduğu biçiminde yorumlanabilir. Bunun yanında sadece 1. ve 3. sınıfların 4. sınıfla arasında farklılaşma olması sınıf düzeyinin yanında başka değişkenlerin de öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarını etkilediğini göstermektedir. Dolayısıyla öğrencisinin etkileşimde bulunduğu öğrenme ortamı, öğrenilen konu alanının yapısı ya da öğretim elemanının uyguladığı öğretim yöntem teknikleri de öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı tercihlerini etkileyecek faktörler arasında yer alabilir.

- Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise yaş düzeyinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde herhangi bir etkiye sebep olmadığıdır. Bazı araştırmalara baktığımızda bu bulguyu desteklediği görülürken Ekinci ve Ekinci 2007, Senemoglu ve vd. 2007, Ekinci 2009), bazı araştırmalarda ise (Duff 1999, Gow ve vd. 1994, Ellez ve Sezgin 2002, Selçuk ve vd. 2007, Senemoglu 2011, Tural ve Akdeniz 2008) yaş düzeyinin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kişisel özellikleri, kültürel faktörler ve öğrenme-öğretme ortamı da bu sonucu etkileyebilecek faktörler arasında olduğu ifade edilebilir.

5.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Öğrenci başarısını doğrudan etkilediği göz önünde bulundurulduğunda öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının yaşam boyu öğrenme sürecinde dikkate alınması ve öğrencilerin anlamlandırma, ilişkilendirme, sorgulama gibi özelliklerini ön plana çıkararak öğrenmelerini gerçekleştirmelerini sağlayan derinlemesine öğrenme ve ders çalışma yaklaşımının benimsetilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
- Eğitim fakültesi dışındaki fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşımları araştırılabilir. Tercih ettikleri yaklaşımda etkili olan değişkenler belirlenebilir. Bu sonuçlara baktığımızda öğrencilerin bireysel özellikleri, öğrenim görülen bölüm, öğretim-öğrenme ortamının da bu sonuç üzerinde etkili olabileceği ifade edilebilir.
- Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının hangi yönde olduğu ve derinlemesine öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için bu araştırma farklı öğrenim kademelerinde de uygulanması yararlı olabilir. Bu sayede daha erken yaşlarda, bireylerin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları belirlenerek, istenen yönde gelişme

kaydedilip ilerideki çalışmalarının daha verimli gerçekleştirilmesini sağlayabilecek temel atılmış olacaktır.

- Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının etkisini araştırmak için deneysel nitelikteki araştırmalara ağırlık verilebilir. Bu deneysel çalışmalarda nicel verilerin yanı sıra nitel verilerden de yararlanılmalıdır.
- Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılacak çalışmalarda farklı disiplinlerle bu araştırma yapılırsa öğrencilerin ilgili alanlarda tercih ettikleri öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları belirlenebilir ve başarı durumları ortaya koyularak, başarısızlık nedenlerinin belirlenmesi sağlanabilir.
- Araştırma farklı öğrenim düzeylerinde, farklı yaş gruplarında ve farklı disiplinlerde yapılabileceği gibi farklı yerleşim yerlerindeki bireylere de uygulanabilir. Bu sayede öğrencilerin kültürel özellikleri, aile yapıları da çalışmaya konu oluşturarak öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile ilgili farklı bilgiler edinilmesini sağlayacaktır.
- Yükseköğretim düzeyinde, özellikle de yarının öğretmenleri olan öğretmen adaylarının eğitiminde görev yapan öğretim elemanları derslerinde öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden bireyler olmalarını sağlayacak öğrenme etkinliklerine yer vermeye özen göstermelidirler.

KAYNAKLAR

- Aksu,C., Kurtuldu, M. K., (2015). Müzik öğretmeni adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi, Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2, (4), 200-2013.
- Ak, Ş., (2008). Öğrenme yaklaşımlarına ilişkin kavramsal bir inceleme, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 8, (3), 693-720.
- Altun, S. (2013). Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının üniversite türüne, öğrenim görülen alana ve cinsiyete göre incelenmesi, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 227–233.
- Ayanoğlu,Y., Ciğer, A., Abuhanoğlu, H, Aydın, S., (2014). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi / Dumlupınar University Journal of Social Sciences 42. Sayı.
- Aydoğdu, B., (2009). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine, bilimin doğasına yönelik görüşlerine, laboratuvara yönelik tutumlarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkileri, yayınlanmamış doktora tezi.
- Beşoluk, Ş., Önder, İ., (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel eğilimlerinin incelenmesi, ilköğretim online, 9 (2), 679-693.
- Canıdemir, A., (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- Çalışkan, M., Yurt, E., Aydın, M., (2013). Düzenlenmiş iki faktörlü öğrenme yaklaşımları envanteri'nin (r-2f-lpq) geçerliğinin doğrulayıcı faktör analizi ile sınanması, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (kefad), 14, (2), 107-121.
- Çelik, P., (2013). Probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının fizik dersi başarısı, öğrenme yaklaşımları ve bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, doktora tezi, İzmir.
- Çolak, E. (2006). İşbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına öğrenmenin kalıcılığına etkisi, yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çolak, E., Fer, S., (2007). Öğrenme yaklaşımları envanterinin dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik geçerlik çalışması. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16, (1), 197-212.

- Çuhadar, C., Gündüz, Ş., Tanyeri, T., (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımları ve akademik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi, mersin üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 9, (1), 251-259.
- Durukan, Ü.G., Batman, D., Yiğit, N. (2015). öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları, inönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi 16, (1), 63-80.
- Ekinci, N. ve Ekinci, E. (2007.). İlköğretim bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları, 1. Ulusal İlköğretim Kongresi. 15-17 Kasım. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Ekinci, N. (2008).Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri, doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekinci, N., (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. Eğitim ve Bilim, 34 (151), 74-88.
- Ellez, A. M., & Sezgin, G. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. V. Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, ankara. 1, 1261-1266.
- Günaydın, F., (2011). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karahan, Z. (2006). Fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünlerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, sosyal bilimler enstitüsü, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Karataş, H., (2011). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıc, D. Ve Sağlam, N. (2007) Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. Uluslararası öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları sempozyumu. (12- 14 mayıs). Bakü, Azerbaycan.
- Kılıç, D., (2009). Öğrencilerin genetik kavramları anlama düzeyleriyle mantıksal düşünme yetenekleri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki, doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koçak, C. ve Yücel, A. S. (1-3 mayıs 2009). Kimya öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuştur, Çanakkale.

- Olpak, Y. Z., Korucu, A. T., (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile denetim odakları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 4, (2), 77-91.
- Olpak, Y. Z., Korucu, A., T., (2014). Öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (kefad), 15, (1), 333-347.
- Ozan, C., Köse, E., Gündoğdu, K. (2012). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi, Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 2, (2): 76-92.
- Ozan, C., Çiftçi, M., (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri ve öğrenmeye ilişkin algılarının incelenmesi, Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3,(1).
- Öner, Y.İ. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler (istanbul örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe üniversitesi, İstanbul.
- Özgür, H., Tosun, N., (2012). Öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, (24), 113 – 125.
- Özkan, G., Sezgin Selçuk, G., (2014) Lise öğrencilerinin fizik öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi, ÇNecatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (efmed), 8, (1), 101-127.
- Senemoğlu, N. (1997). Gelişim ve öğrenme: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: spot Matbacılık.
- Senemoğlu, N. (2010). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan Uygulamaya. (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri, Eğitim ve Bilim, 36 (160), 65-80.
- Sezgin-Selçuk, G., Çalışkan, S., & Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(2), 25-41.
- Sezgin Selçuk, G., (2014). Lise öğrencilerinin fizik öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (efmed), 8, (1), 101-127.
- Şahin Taşkın, ç., (2012). Epistemolojik inançlar: öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını yordayıcı bir değişken, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9, (19), 273-285).

- Şara, P. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi., İzmir.
- Topkaya, N., Yaka, B. & Öğretmen, T. (2011). Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanteri'nin uyarlanması ve ilgili yapılarla ilişkisinin incelenmesi, Eğitim ve Bilim, 36(159), 192 – 204.
- Ural, M., (2006). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri, (Nevşehir ili örneği), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Ünal-Çoban, G. & Ergin, Ö. (2006). Buluş yoluyla fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme yaklaşımlarına ve tutumlarına etkisi, Türk Fen Eğitim Dergisi, 3(1), 36–52.
- Yılmaz, M.B., (2009). Karma öğrenme ortamındaki üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre ders başarılarının, derse devamlarının, web materyalini kullanma davranışlarının ve ortama yönelik memnuniyetlerinin değerlendirilmesi, yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, M. B., Orhan, F., (2011). Ders çalışma yaklaşımı ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması, Eğitim ve Bilim, 36, (159), 69-83.
- Yıldız, B., Yabancı diller yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yılmaz, H., (2013). Farklı tutumlara sahip öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören 4 - 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin karşılaştırılması, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Serap YILDIZ ÇOLAK

Doğum Yeri : Karabük

Doğum Tarihi : 28.01.1988

Medeni Hali :Evli

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl)

Lise : Karabük 75. Yıl Anadolu Lisesi 2005-2009

Lisans : Gazi Üniv. Kastamonu Eğitim Fak. Fen Bilgisi Öğret.
2005-2009

Yüksek Lisans : Adıyaman Üniv. Fen Bilimleri Enst. Fen Bilgisi Eğitimi
2013-

Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl: Milli Eğitim Bakanlığı 2012-

Yayımları (SCI ve diğer) :

Özden, M., Akgün, A., Çinici, A., Sezer, B., Yıldız, S., Taş,
M.M.(2014)Merkezi sistem ortak sınav fen bilimleri sorularının Webb'in
bilgi derinliği seviyelerine göre analizi, Adıyaman Üniversitesi Fen
Bilimleri Dergisi 4 (2) (2014) 91-108,Adıyaman.

