

**BAŞARILI ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI
VE ETKİLİ ÖĞRENMEYE İLİŞKİN ÖNERİLERİ**

**LEARNING APPROACHES OF SUCCESSFUL
STUDENTS' AND THEIR SUGGESTIONS ABOUT
EFFECTIVE LEARNING**

Dilek İLHAN BEYAZTAŞ

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı İçin
Öngördüğü Doktora Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Dilek İLHAN BEYAZTAŞ'ın hazırladığı “Başarılı Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları ve Etkili Öğrenmeye İlişkin Önerileri” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr.Fatma HAZIR BIKMAZ

¼ye (Danışman) Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

¼ye Doç. Dr. Sevgi TURAN

¼ye Doç. Dr. Nuri DOĞAN

¼ye Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından /...../..... tarihinde uygun gör¼lm¼ş ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca/...../..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

BAŞARILI ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI VE ETKİLİ ÖĞRENMEYE İLİŞKİN ÖNERİLERİ

Dilek İLHAN BEYAZTAŞ

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Fen Lisesi öğrencilerinin ve Lisans Giriş Sınavında (LGS) Türkçe-Sosyal (TS), Türkçe-Matematik (TM) ve Matematik-Fen (MF) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını (derinlemesine, yüzeysel, stratejik), bu öğrenme yaklaşımlarına etki eden faktörleri ve bu öğrencilerin etkili öğrenmeye ilişkin önerilerini belirlemektir.

Araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini Ankara ili sınırları içinde Lisans Giriş Sınavında (2013) TM, TS ve MF alanlarından ilk yüzde bir dilime giren üniversitelerin 1. sınıf öğrencileri ve Seviye Belirleme Sınavında Fen Lisesine yerleşen ve 12. sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini LGS’de TM (tm1, tm2, tm3), TS (ts1, ts2) ve MF (mf3, mf4) alanlarından ilk yüzde bir dilime giren ve üniversitelerin 1. sınıflarında öğrenim gören 725 öğrenci ve Ankara Fen Lisesi 12. sınıfta öğrenim gören 90 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen derinlemesine öğrenme yaklaşımı ölçeği, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ölçeği, stratejik öğrenme yaklaşımı ölçeği ve görüşme formu ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde araştırmanın alt problemlerinin özelliklerine göre betimsel istatistikler, çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), tekrarlı ölçümlerde ANOVA ve ikili karşılaştırma tekniklerinden LSD testi istatistikleri kullanılmıştır. Ayrıca nitel verilerin analizinde frekans, yüzde istatistikleri kullanılarak içerik analizi ve betimsel analiz yapılmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

1. Fen lisesi 4. sınıf ve LGS’ında TS, TM VE MF alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ait puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak aynı öğrenci grubunun stratejik ve

yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını da önemli derecede benimsedikleri tespit edilmiştir.

2. LGS'ında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin alanlara göre (TS, TM ve MF) öğrenme yaklaşımları puanları karşılaştırıldığında TS alanındaki öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarının hem TM hem de MF alanındaki öğrencilerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Yine, TS alanındaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının TM alanındaki öğrencilerin puanlarından ve benzer şekilde MF alanındaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının TM alanındaki öğrencilerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir.
3. MF, TM ve TS alanındaki öğrencilerin her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin puanları cinsiyete göre karşılaştırıldığında MF alanındaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın erkek öğrenciler yönünde yüksek olduğu görülmüştür. Ancak eta karenin düşük olmasına bağlı olarak değişkenin etki büyüklüğü zayıf olacağından manidarlık dikkate alınmamıştır. Stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ait puan ortalamaları ele alındığında ise kız öğrencilere ve erkek öğrencilere ait puan ortalamalarının benzer olduğu, iki grubun puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. TM alanındaki öğrenciler için ele alındığında ise stratejik öğrenme yaklaşımına ait puan ortalamaları bakımından anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kız öğrenciler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Ancak eta karenin düşük olmasına bağlı olarak değişkenin etki büyüklüğü zayıf olacağından manidarlık dikkate alınmamıştır. Derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları ele alındığında ise her iki cinsiyete ait puan ortalamalarının benzer olduğu, iki grubun puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Son olarak TS alanındaki öğrenciler için ele alındığında ise derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımları bakımından her iki cinsiyete ait puan ortalamalarının benzer olduğu, iki grubun puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

4. Öğretmenlerin ezbere dayalı beklentilerinin olması, ders türünün sözel olması, sınavların çoktan seçmeli objektif test ya da doğru-yanlış türünde olması durumunda öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımına yöneldikleri, öğretmenlerin araştırma ve sorgulamaya dayalı beklentilerinin olması, ders türünün sayısal olması, sınavların klasik ya da boşluk doldurma türünde olması durumunda ise öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına yöneldikleri tespit edilmiştir. Ayrıca dersanelerin ve arkadaş çevresinin öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkisi olduğu da tespit edilmiştir.
5. Etkili ya da iyi öğrenen olabilmek için öğrenciler, konunun mantığını anlayarak çalışmasını, bilgilerin sorgulanmasını ve bu bilgiler arasında bağlantılar kurularak öğrenilmesi gerektiğini önermişlerdir. Ayrıca öğrenme sürecine hedef konularak başlanması gerektiğini ve bu süreçte belirledikleri hedeflere başarıyla ulaşabilmeleri için öz-düzenleyici öğrencinin özelliklerini işe koşmaları gerektiğini ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Öğrenme yaklaşımları, derinlemesine öğrenme yaklaşımı, yüzeysel öğrenme yaklaşımı, stratejik öğrenme yaklaşımı, etkili öğrenme, öz-düzenleyici öğrenci, öğrenme stratejileri.

Danışman: Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

LEARNING APPROACHES OF SUCCESSFUL STUDENTS' AND THEIR SUGGESTIONS ABOUT EFFECTIVE LEARNING

Dilek İLHAN BEYAZTAŞ

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify learning approaches (deep, surface, or strategic) among Science High School students and undergraduate students who are ranked in the top one percent portion according to the results of University Entrance Exam in subject areas of Literacy-Social (LS), Literacy-Math (LM), and Math-Science (MS), factors that affect and shape students' learning approaches, and their suggestions on effective learning styles.

This study is a descriptive study. The study population of the study consists of freshman students ranked in the top one percent portion in the 2013 University Entrance Exam (UEE) and Science High School (SHS) students who are in the 12th grade in Ankara. The study sample consists of 725 freshman students who are in the top one percent portion in the University Entrance Exam and 90 12th grade Science High School students in Ankara.

Data for this study was derived by conducting deep learning approach scale, surface learning approach scale, strategic learning approach scale and semi structure interview form developed by the researcher. For the analysis of the data, descriptive statistics, multivariate analysis of variance (MANOVA), ANOVA for repeated measures and LSD test statistics were used. In addition, to analyze qualitative data, content analysis and descriptive analysis were performed using frequency and percentage statistics.

The findings of the study are summarized as follows:

1. The findings show that deep learning approach scores of the SHS 4th Grade Students and students who are in the top one percent portion in the fields of LS, LM, and MS in the UEE are significantly high. However, the findings indicate that the same groups of students also tend to adopt surface and strategic learning approaches at very important levels as well.

2. When comparing students' learning approaches scores based on their subject area (LS,LM, and MS), the scores of students who are in the LS subject area are significantly higher than students who are in LM and MS subject area. The scores of students who are in the LS subject area are also higher than those of who are in LM subject area in terms of their deep learning approaches. Similarly, the deep learning approach scores of the students who are in MS subject area are significantly higher than students in TM subject area.
3. When comparing MS, LM, and LS subject area students' scores of each learning approaches based on gender, the research found a significant differentiation through the average scores of deep learning approach indicating that male students scores are higher than females.

However, significant conclusion was not taken into consideration since the effect of variation would be weak because of low value of eta square. The analysis shows that there is no significant relationship between the average scores of male and female students in terms of strategic and surface learning approaches. When it comes to the students in TM subject area, the female student significantly scored higher than male students in terms of average score of strategic learning approach. However, significant conclusion was not taken into consideration since the effect of variation would be weak because of low value of eta square. The findings of the study indicate that the average scores of both male and female students on deep and strategic learning approach tend to be similar and there is no significant differentiation in terms of gender. Finally, the data analysis of students who are in TS subject area depict that both male and female students' average scores on deep, surface, and strategic learning approach tend to be similar, indicating that there is no significant differentiation between two groups.

4. The study also found that students tend to be inclined through surface learning approach in the cases; teacher have memorizing based expectation, the content to the course is qualitative, and the exams are

multiple choices or true/false system, However, they tend to choose deep learning strategy when teacher has research and interrogation based expectation, the content of course is quantitative, and the exam style is writing an essay or fill in the gaps type, Moreover, the findings demonstrate that both preparation courses and friend environment have significant influence on internalizing strategic learning approaches for students.

5. The students also underlined that they need to understand the mentality of topics, interrogate the knowledge, and create connections among knowledge in order to be best learner and provide effective learning process. The students also indicated that they need to initiate learning process by specifying and identifying specific goals and run their self-directed planning insights in order to reach their goals.

Key Words: Learning approaches, deep learning approaches, surface learning approaches, strategic learning approaches, effective learning, self-regulated learners, learning strategies.

Advisor: Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University, Educational Science Department, Division of Curriculum and Instruction.

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Dilek İLHAN BEYAZTAŞ

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim boyunca ve tez çalışmamın her aşamasında kendisiyle birlikte çalışmaktan büyük onur duyduğum, kendime örnek aldığım, bilimsel bir bakışla akademik hayata adım atmamı sağlayan ve yalnızca varlığının olması bile beni mutlu eden çok kıymetli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU'na,

Yine bu sürecin her aşamasında gerek insani gerekse akademik boyutlarıyla her zaman bana güvenen ve destek olan ve bu bağlamda kendilerini asla unutamayacağım değerli hocalarım Doç. Dr. Sevgi TURAN'a, Doç. Dr. Nuri DOĞAN'a, Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ'a ve Prof. Dr. Selahattin GELBAL'a,

Ayrıca bu sürecin her aşamasında beni her anlamda motive eden, görüşlerini ve desteklerini hiç esirgemeyen kıymetli dostlarım Uzm. Suzan Beyza KAPTI'ya, Yrd. Doç. Dr. Zülfiye KOÇAK'a ve Yrd. Doç. Dr. Perihan GÜNEŞ'e; değerli arkadaşlarım Fizen LİMAN'a, Arş. Gör. Tarık BAŞAR'a, Arş. Gör. Nuray KISA'ya, Arş. Gör. İlkay AŞKIN'a, Arş. Gör. Sultan DEMİRCAN'a, Arş. Gör. Funda UYSAL'a,

Desteğini hep yanımda hissettiğim, zor zamanlarımın yoldaşı ve iyiki var dediğim sevgili eşim İlhan BEYAZTAŞ'a,

Bütün hayatım boyunca varlıklarıyla bana güç veren, beni rahatlatan bir sığınak sunan, bakan, büyüten ve bu günlere getiren çok kıymetli babam Veli İLHAN'a, annem Neriman İLHAN'a ve biricik kızkardeşim Hayel İLHAN'a,

Minnacık varlığıyla bile şimdiden hayatımıza büyük bir mutluluk katan biricik oğluma teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR.....	x
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xviii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xxi
SİMGELEr VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxi
1.GİRİŞ.....	1
1. 1. Problem Durumu.....	1
1.1.1.Etkili Öğrenme ve Başarılı Öğrenciler.....	3
1.1.2.Öğrenme Yaklaşımı.....	10
1.1.2.1.Öğrenme.....	10
1.1.2.2. Öğrenme Yaklaşımı Kavramı ve Gelişimi.....	12
1.1.2.2.1.Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı.....	20
1.1.2.2.2. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı.....	23
1.1.2.2.3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımı.....	26
1.1.3.Öğrencilerin Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler ve Bu Faktörlerin Öğrenme Yaklaşımları ile İlişkisi.....	27
1.1.1.1.Bireysel Faktörler.....	32
1.1.1.2.Bağlamsal Faktörler.....	37
1.1.1.2.1.Değerlendirme.....	37
1.1.1.2.2.Öğretmen ve Öğretim.....	40
1.1.1.2.3.İş Yüğü.....	45
1.1.4.Öğrenme Stratejisi.....	47
1.1.4.1. Altını Çizme.....	48
1.1.4.2. Not Alma.....	48
1.1.4.3. Özetleme.....	49
1.1.4.4. Tekrar Yapma.....	50
1.1.4.5. Kodlama.....	50
1.1.4.6. Anahat Oluşturma.....	50
1.1.4.7. Şematize Etme/ Haritalandırma.....	50
1.1.4.8. Bellek Destekleyici İpuçları (Mnemonics).....	51
1.1.4.8.1. İmajlar.....	51
1.1.4.8.2. Sözel Kodlamalar.....	52
1.1.4.9. Analoji/Benzetimler.....	52
1.1.4.10. Öğrenme Stratejisi ve Öğrenme Yaklaşımları İlişkisi.....	52
1.1.5.Öz-Düzenleme.....	53
1.1.5.1. Öz düzenleyici öğrenme modelleri.....	55
1.1.5.1.1.Pintrich'in Öz Düzenleyici Öğrenme Modeli.....	55
1.1.5.1.2.Zimmerman'ın Döngüsel Öz Düzenleme Modeli.....	58
1.1.5.1.2.1. Öngörü Evresi.....	60
1.1.5.1.2.2. Performans veya Bilinçli Kontrol Evresi.....	61
1.1.5.1.2.3. Öz yansıma.....	61
1.1.5.2. Öz Düzenleme Stratejileri.....	62
1.1.5.3. Öz Düzenleyici Öğrenen Bireylerin Özellikleri.....	64
1.1.5.4. Öğrenme Yaklaşımları ve Öz-Düzenleme İlişkisi.....	64
1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	65

1.3.Problem Cümlesi	67
1.3.1. Alt Problemler	67
1.4. Sayıtlılar	68
1.5.Sınırlılıklar	68
1.6.Tanımlar	68
2.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	70
2.1. Öğrenme Yaklaşımı Kavramının Oluşturulmasına ve Geliştirilmesine İlişkin Araştırmalar	70
2.2. Öğrenme Yaklaşımını Etkileyen Faktörlere İlişkin Araştırmalar	73
2.2.1.Öğrenme Yaklaşımını Etkileyen Bireysel Faktörlere İlişkin Araştırmalar	73
2.2.2.Öğrenme Yaklaşımını Etkileyen Bağlamsal Faktörlere İlişkin Araştırmalar	77
2.3.Öğrenme Yaklaşımları ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkiye Dayalı Araştırmalar	81
2.4.Öğrenme Yaklaşımları ile Öz-Düzenleme Arasındaki İlişkiye Dayalı Araştırmalar	82
3.YÖNTEM.....	86
3.1. Araştırma Yöntemi.....	86
3.2. Evren ve Örneklem.....	86
3.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi.....	88
3.3.1. Öğrenme Yaklaşımları Ölçekleri	88
3.3.1.1. Derinlemesine, Yüzeysel ve Stratejik Öğrenme Yaklaşımları Ölçeklerinin Yapı Geçerliliği ve Güvenirliği.....	91
3.3.1.1.1. Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı Ölçeğinin Yapı Geçerliliği ve Güvenirliği	92
3.3.1.1.2. Stratejik Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinin Yapı Geçerliliği ve Güvenirliği.....	94
3.3.1.1.3. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinin Yapı Geçerliliği ve Güvenirliği.....	97
3.3.2. Öğrenme Yaklaşımları Görüşme Soruları	99
3.4.Verilerin Toplanması	102
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	103
4.BULGULAR ve TARTIŞMA.....	105
4.1. Birinci Alt Problemle İlişkili Bulgular.....	105
4.2. İkinci Alt Problemle İlişkili Bulgular	106
4.3. Üçüncü Alt Problemle İlişkili Bulgular	107
4.4. Dördüncü Alt Problemle İlişkili Bulgular	108
4.5. Beşinci Alt Problemle İlişkili Bulgular	111
4.6. Altıncı Alt Problemle İlişkili Bulgular	115
4.7.Yedinci Alt Problemle İlişkili Bulgular.....	117
4.7.1.Derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler:	122
4.7.1.1. Anlamlandırarak öğrenme:	122
4.7.1.2. Fikirleri/Düşünceleri birbirleriyle ilişkilendirerek, organize ederek öğrenme:	123
4.7.1.3. Kanıtlara dayandırarak öğrenme:	125
4.7.1.4. Öğrenmeye ilgi ve istek duyma:	126
4.7.1.5. Eleştirel düşünme:.....	127

4.7.2.Stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler:.....	128
4.7.2.1. Etkili zaman yönetimi:.....	128
4.7.2.2. Çalışmalarını organize etme ve bunun için çaba harcama.....	130
4.7.2.3. Başarıya odaklanma:.....	131
4.7.2.4. Değerlendirme ölçütlerine dikkat etme:	132
4.7.2.5. Etkililiği gözleme/izleme:	133
4.7.2.6. Başarı için/yüksek not için uygun olan derinlemesine öğrenme yaklaşımı özelliklerini kullanma:	134
4.7.2.7. Başarı için/yüksek not için uygun olan yüzeysel öğrenme yaklaşımı özelliklerini kullanma:	135
4.7.3.Öğretmenin Derste Kullandığı Yöntemler	138
4.7.3.1. Sınıf içinde öğretmen ya da öğrenen merkezli yöntemlere yer verilmesinin öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımı üzerinde etkili olmaması:.....	139
4.7.4. Öğretmenin Alan Bilgisi.....	140
4.7.4.1. Öğretmenin, konu alanına hakim olup olmamasının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:	141
4.7.5.Öğretmenin Bireysel ve Kişilik Özellikleri	142
4.7.5.1. Öğretmenin yaşının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:.....	143
4.7.5.2. Öğretmenin cinsiyetinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:.....	144
4.7.5.3. Öğretmenin kişilik özelliklerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması	145
4.7.6.Öğretmenin Öğrencilerden Beklentisi	147
4.7.6.1. Öğretmenin, öğrenciyi ezbere yönlendirmesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olması:	148
4.7.6.2. Öğretmenin, öğrenciyi ezbere yönlendirmesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:	149
4.7.6.3. Öğretmenin, öğrenciyi araştırmaya, sorgulamaya vb. yönlendirmesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olması:	150
4.7.6.4. Öğretmenin, öğrenciyi araştırmaya, sorgulamaya vb. yönlendirmesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:	151
4.7.7. Öğretmene Yönelik Duygu.....	152
4.7.7.1. Öğrencilerin öğretmeni sevmesi ya da sevmemesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olması	153
4.7.7.2. Öğrencilerin öğretmeni sevmesi ya da sevmemesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:	154
4.7.8. Dershane	155
4.7.8.1. Dershanelerin öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:.....	156
4.7.8.2. Dershanelerin öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olması:.....	157
4.7.9. Okul	159
4.7.9.1.Okulun fiziksel özelliklerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:.....	159

4.7.9.2.Okulun yönetimsel özelliklerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:.....	160
4.7.10. Ders Türü.....	161
4.7.10.1. Sözel ders olması öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:	162
4.7.10.2. Sayısal ders olması öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:	163
4.7.11. Değerlendirme	164
4.7.11.1. Klasik sınavın öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etmeleri üzerinde etkili olması:	165
4.7.11.2. Çoktan seçmeli objektif testlerin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:	166
4.7.11.3. Boşluk doldurma sınavının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:	167
4.7.11.4. Doğru-Yanlış sınavının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:	168
4.7.12. Aile ve Çevre	169
4.7.12.1. Ailenin ders çalışmaya yönlendirmesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:	170
4.7.12.2. Ailenin ders çalışmaya yönlendirmesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:.....	171
4.7.12.3. Arkadaş çevresinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:	172
4.7.12.4. Arkadaş çevresinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:.....	173
4.8. Sekizinci Alt Problemlerle İlişkin Bulgular	174
4.8.1.Derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler:.....	177
4.8.1.1. Anlamlandırarak öğrenme:	177
4.8.1.2. Kanıtlara dayandırarak öğrenme:.....	177
4.8.1.3. Öğrenmeye ilgi ve istek duyma:	178
4.8.2.Stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler:.....	178
4.8.2.1.Etkili zaman yönetimi yapma:	178
4.8.2.2. Çalışmalarını organize etme ve bunun için çaba harcama:.....	178
4.8.2.1.Başarıya odaklanma:.....	179
4.8.2.4. Değerlendirme ölçütlerine dikkat etme:	179
4.8.2.5. Etkililiği gözleme/izleme:	180
4.8.2.6. Başarı için/yüksek not için uygun olan derinlemesine öğrenme yaklaşımını özelliklerini kullanma:	181
4.8.2.7. Başarı için/yüksek not için uygun olan yüzeysel öğrenme yaklaşımını özelliklerini kullanma:	181
4.8.3.Öğretmenin Derste Kullandığı Yöntemler	182
4.8.3.1. Sınıf içinde öğretmen ya da öğrenen merkezli yöntemlere yer verilmesinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:	183
4.8.4. Öğretmenin Alan Bilgisi.....	184
4.8.4.1. Öğretmenin, konu alanına hakim olup olmasının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:	185
4.8.5.Öğretmenin Bireysel ve Kişilik Özellikleri	186

4.8.5.1. Öğretmenin yaşının ve cinsiyetinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:.....	186
4.8.5.2. Öğretmenin kişilik özelliklerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:.....	187
4.8.6. Öğretmenin Öğrencilerden Beklentisi	188
4.8.6.1. Öğretmenin, öğrenciyi ezbere yönlendirmesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:	188
4.8.6.2. Öğretmenin, öğrenciyi araştırmaya, sorgulamaya vb. yönlendirmesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olması/olmaması:	189
4.8.7. Öğretmene Yönelik Duygu	190
4.8.7.1. Öğrencilerin öğretmeni sevmesi ya da sevmemesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olması/olmaması:	191
4.8.8. Dershane	192
4.8.8.1. Dershanelerin öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olması:.....	192
4.8.9. Okul	193
4.8.9.1. Okulun fiziksel özelliklerinin ve yönetsel özelliklerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:.....	194
4.8.10. Ders Türü	195
4.8.10.1 Sözel ders olması öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:	195
4.8.10.2. Sayısal ders olması öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:	196
4.8.11. Değerlendirme	196
4.8.11.1. Klasik sınavının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:	197
4.8.11.2. Çoktan seçmeli objektif testlerin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:	198
4.8.11.3. Boşluk doldurma sınavının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:	198
4.8.11.4. Doğru-Yanlış sınavının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:	199
4.8.12. Aile ve Çevre	199
4.8.12.1. Ailenin ders çalışmaya yönlendirmesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:.....	200
4.8.12.2. Arkadaş çevresinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:	200
4.9. Dokuzuncu Alt Problemlerle İlişkili Bulgular.....	201
4.9.1. Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımının Özelliklerini Sergileme	203
4.9.1.1.Etkili öğrenme için konunun mantığını anlamanın gerekliliğine ilişkin yönelik önerileri:.....	204
4.9.1.2.Etkili öğrenme için fikirleri birbiriyle ilişkilendirmenin gerekliliğine ilişkin yönelik önerileri:.....	205
4.9.1.3.Etkili öğrenme için kanıt kullanmanın gerekliliğine ilişkin yönelik önerileri:	205

4.9.1.4.Etkili öğrenme için eleştirel bir yaklaşımla konuların ele alınması gerektiğine ilişkin yönelik önerileri:	206
4.9.2.Öz-Düzenleyici Öğrenici/Öğrenen Olma	207
4.9.2.1.Etkili öğrenme için hedef belirleme ve hedef doğrultusunda plan yapmaya yönelik önerileri:	208
4.9.2.2.Etkili öğrenme için çalışma ortamını düzenlemeye yönelik önerileri:	209
4.9.2.3.Etkili öğrenme için araştırma yapmaya yönelik önerileri:	210
4.9.2.4.Etkili öğrenme için öğrencinin kendi öğrenme sürecini izlemesi gerektiğine yönelik önerileri:	210
4.9.2.5.Etkili öğrenme için öğrencinin başkalarından yardım alması gerektiğine yönelik önerileri:	211
4.9.2.6.Etkili öğrenme için öğrencinin olumlu ya da olumsuz pekiştireç kullanılması gerektiğine yönelik önerileri:	212
4.9.2.7.Etkili öğrenme için öğrencinin öğrenme stratejilerini kullanma amacını bilmesi ve öğrenmeyi izlemesi gerektiğine yönelik önerileri: ...	213
4.9.3.Öğrenme Stratejilerini Kullanma	214
4.9.3.1.Etkili öğrenme için öğrencilerin öğrenme stratejilerinden altını çizme ve tekrar yapmaya ilişkin önerileri:	215
4.9.3.2.Etkili öğrenme için öğrencilerin öğrenme stratejilerinden not alma ve özet yapmaya ilişkin önerileri:	216
4.9.3.3.Etkili öğrenme için öğrencilerin öğrenme stratejilerinden benzetim yapma, uzamsal temsilciler kullanma ve bellek destekleyici ipuçlarını kullanmaya ilişkin önerileri:	217
4.10. Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmiş Tartışması	218
5.SONUÇ VE ÖNERİLER	231
5.1.Sonuçlar	231
5.1.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	231
5.1.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	231
5.1.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	231
5.1.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	232
5.1.5.Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	232
5.1.6.Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	233
5.1.7.Araştırmanın Yedinci ve Sekizinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	233
5.1.8.Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	234
5.2.Öneriler	234
5.2.1.Araştırmaya Dönük Öneriler	234
5.2.2.Uygulamaya Dönük Öneriler	236
KAYNAKÇA	237
EKLER DİZİNİ	245
EK 1. Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği	246
EK 2. Stratejik Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği	248
EK 3. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği	250
EK 4. Görüşme Soruları	252
EK 5. Etik Kurul Onay Bildirimi ve Üniversitelerin Rektörlüklerinden ve Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Belgeleri	255
EK 6. Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörler ve Etkili Öğrenmeye İlişkin Önerilere İlişkin Temalar ve Kodlar	265

EK 7. Orjinallik Raporu..... 268

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1: Yüzeysel ve Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımlarına Ait Bilişsel Beceri Düzeyleri.....	24
Tablo 1.2: Öğrenme Yaklaşımlarının Özellikleri.....	27
Tablo 1.3: Pintrich'in Öz Düzenleyici Öğrenme Modelinin Evreleri ve Alanları.....	57
Tablo 1.4: Öz-Düzenlemenin Döngüsel Evreleri ve Alt Süreçleri.....	60
Tablo 3.1: Ankara İli Sınırları İçinde TS, TM ve MF alanlarında Yüzde Bir Dilime Giren Bölümler ve Kontenjanlar.....	87
Tablo 3.2: Ankara İli Sınırları İçinde TS, TM ve MF Alanlarında Yüzde Bir Dilime Giren Öğrencilerden Örnekleme Seçilen Bölümler ve Kontenjanlar.....	88
Tablo 3.3: Derinlemesine, Yüzeysel ve Stratejik Öğrenme Yaklaşımlarını Betimlemede Esas Alınan Ölçütler.....	90
Tablo 3.4: Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	93
Tablo 3.5: Stratejik Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	96
Tablo 3.6: Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 4.1: MF Alanındaki Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	105
Tablo 4.2: TM Alanındaki Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	106
Tablo 4.3: TS Alanındaki Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	107
Tablo 4.4: MF, TM ve TS Alanlarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Toplam Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren MANOVA Sonuçları.....	109
Tablo 4.5: MF, TM ve TS Alanlarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren MANOVA Sonuçları.....	109
Tablo 4.6: Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Alanlar Arası İkili Karşılaştırmasını Gösteren LSD Testi Sonuçları.....	110
Tablo 4.7: TS, TM ve MF Alanındaki Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	112
Tablo 4.8: MF, TM ve TS Alanlarındaki Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren MANOVA Sonuçları.....	113
Tablo 4.9: MF, TM ve TS Alanlarındaki Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Her Bir Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren MANOVA Sonuçları.....	113
Tablo 4.10: Fen Lisesi Dördüncü Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanların Betimsel İstatistiği.....	115

Tablo 4.11: Fen lisesi 4. Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları	116
Tablo 4.12: Fen Lisesi 4. Sınıf öğrencilerinin Derinlemesine, Yüzeysel ve Stratejik Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	118
Tablo 4.13: TS, TM ve MF Alanında Görüşme Yapılan Öğrencilere Ait Betimsel Özellikler.....	121
Tablo 4.14: TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Benimsemiş Oldukları Öğrenme Yaklaşımları.....	124
Tablo 4.15: TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmenin Derste Kullandığı Yöntemlere ilişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	138
Tablo 4.16: TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmenin Alan Bilgisine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	141
Tablo 4.17: TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmenin Bireysel ve Kişilik Özelliklerine ilişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	143
Tablo 4.18: TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmen Beklentilerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	147
Tablo 4.19: TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmeni Sevme ve Sevmemeye İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	152
Tablo 4.20: TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Dershaneye İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	155
Tablo 4.21: TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Okula İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	159
Tablo 4.22: TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Ders Türüne İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	162
Tablo 4.23: TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	165
Tablo 4.24: TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Aile ve Çevreye İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	169
Tablo 4.25: Fen Lisesinden Görüşme Yapılan Öğrencilere Ait Betimsel Özellikler.....	174
Tablo 4.26: Fen Lisesi Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Benimsemiş Oldukları Öğrenme Yaklaşımları.....	176
Tablo 4.27: Fen Lisesi Dördüncü Sınıfta Bulunan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmenin Derste Kullandığı Yöntemlere ilişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	183

Tablo 4.28: Fen Lisesi Dördüncü Sınıfta Bulunan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmenin Alan Bilgisine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	185
Tablo 4.29: Fen Lisesi Dördüncü Sınıfta Bulunan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmenin Bireysel ve Kişilik Özelliklerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	186
Tablo 4.30: Fen Lisesi Dördüncü Sınıfta Bulunan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmen Beklentilerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	188
Tablo 4.31: Fen Lisesi Dördüncü Sınıfta Bulunan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmeni Sevme ve Sevmemeye İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	190
Tablo 4.32: Fen Lisesi Dördüncü Sınıfta Bulunan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Dershneye İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	192
Tablo 4.33: Fen Lisesi Dördüncü Sınıfta Bulunan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Okula İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	193
Tablo 4.34: Fen Lisesi Dördüncü Sınıfta Bulunan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Ders Türüne İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	195
Tablo 4.35: Fen Lisesi Dördüncü Sınıfta Bulunan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	197
Tablo 4.36: Fen Lisesi Dördüncü Sınıfta Bulunan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Aile ve Çevreye İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	199
Tablo 4.37: Öğrencilerin Benimsedikleri Öğrenme Yaklaşımları Öğrenme Stratejileri ve Öz-Düzenleyici Öğrenici Olup Olmadıkları ve Bunların Birbirleriyle Olan İlişkileri.....	202
Tablo 4.38: FL, TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Etkili Öğrenme Kapsamında Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	203
Tablo 4.39: FL, TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Etkili Öğrenme Kapsamında Öz-Düzenleyici Öğrenici Olmaya İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	207
Tablo 4.40: FL, TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Etkili Öğrenme Kapsamında Öğrenme Stratejilerini Kullanmaya İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	214

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. 3P Modeli.....	30
Şekil 1.2. Öğrenci Öğrenme Modeli.....	33
Şekil 1.3. Öğretmenlerin öğretimi algılayış şekli ile öğrenme ve öğrencilerin öğrenme çıktıları arasındaki ilişki.....	42
Şekil 1.4. Dört evreli öz düzenleyici öğrenme modeli.....	55
Şekil 1.5. Zimmerman'ın 3 'lü Döngüsü.....	59
Şekil 4.1. Nitel Bulgulardan Elde edilen Temalar.....	137
Şekil 4.2. Nitel Bulgulardan Elde edilen Temalar.....	203

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

TS: Türkçe-Sosyal

TM: Türkçe-Matematik

MF: Matematik-Fen

LYS: Lisans Yerleştirme Sınavı

1.GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, alt problemlere, araştırmanın sınırlılıklarına ve sayıtlılara yer verilmiştir.

1. 1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz çağ artık takip edilemeyecek bir hızla ilerlemekte ve bu hızı sadece dikkat edebilen, öğrenebilen, uyum sağlayabilen ve bilgiyi geliştirebilen toplumlar başarıyla yönetebilmektedirler. Küreselleşmenin en kuvvetli döneminin yaşandığı bu süreçte, toplumlar varlıklarını ancak geleceği öngörebilen, öğrenebilen, üretebilen nitelikli insanlar aracılığıyla sürdürebilecektir. Bu bağlamda özellikle gelişmiş ülkeler nitelikli insana vurgu yapmakta küresel hakimiyetlerinin sürdürülmesi anlamında her türlü imkanları bu nitelikli insanların hizmetine seferber etmektedir. Özellikle yaşanan beyin göçleri gelişmiş ülkelerin en büyük gücü haline gelirken gelişmekte olan ve geri kalan ülkelerin en büyük sorunu haline gelmektedir.

İçinde bulunduğumuz çağ, temel üretim faktörünün bilgi olduğunu ifade etmekte ve bu kapsamda bilgi toplumu olmanın önemini vurgulamaktadır. Hızla değişen ve gelişen teknoloji ve bunların getirdiği yeni gereksinimler kapsamında, bilgi toplumu bilginin üretilmesini, kullanılmasını ve yönetilmesini ön plana çıkartmaktadır. Bu bağlamda bilgi toplumu; doğru bilgiyi bulan, işleyen, üreten ve yaratan nitelikteki bireylere vurgu yapmakta ve bu sürecin ise ancak etkili öğrenmeyi öğrenmiş ve üst düzey düşünme becerisini kazanmış bireyler tarafından yönetilebileceğini ifade etmektedir. Bilgi üretme ve teknolojiye aktarmanın temelinde etkili/anlamlı öğrenmenin olduğu düşünülürse bu öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için; etkili öğrenenler nasıl öğrenmekte ve düşünmektedirler? Öğrenmelerine ve düşüncelerine neler etki etmektedir? Öğrenmelerini nasıl geliştirmişlerdir? Öğrenmelerini nasıl düzenlemektedirler? Öğrenmelerinde kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir? Öğrenme yaklaşımları nelerdir? Öğrenme yaklaşımlarını nasıl işe vuruklaştırmaktadırlar? vb. soruların araştırılması bilgi toplumunun gereği olan bilginin üretilmesi ve yönetilmesi için önem taşımaktadır.

Türkiye devleti, varlığının ancak eğitim yoluyla teminat altına alınacağına inanmış bir Cumhuriyet ölküsüyle kurulmuştur. Bu ölkü içinde ezberleyen, sorgulamayan, eleştirmeyen insanların yerine gerçekten öğrenen, düşünen ve sorgulayan nitelikli bireylerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda süreç içerisinde hem program geliştirme çalışmaları yapılmış hem de nitelikliyi seçme ve bireyleri niteliklerine göre yerleştirme bağlamında ölçme değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Bu doğrultuda yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarından biri de üniversiteye giriş sınavlarıdır.

Üniversiteye giriş sınavlarının geçmişi 1867 yılında yapılan Bakalorya sınavlarına kadar gitmektedir. Süreç içerisinde birçok değişik uygulamalarının görülmesine ve kapsamında birçok değişiklik olmasına rağmen üniversiteye girmek isteyen kişi sayısındaki artış ve üniversite kontenjanlarındaki yetersizlik nedeniyle varlığını bugüne kadar sürdürebilmiş nadir sınavlardandır. Günümüzde, üniversiteye giriş sınavları ÖSYM tarafından merkezi bir sınav şeklinde gerçekleştirilmekte ve öğrenciler yüzdelik dilimlerine göre üniversitelere ve ilgili programlara yerleşmektedirler.

Gelişmekte olan ülkemizin yetişmiş insan gücüne olan ihtiyacı çok açıktır. Bu açıdan nitelikli insan gücünü oluşturmaya aday olan Üniversitelere merkezi sınavla seçilen öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, öğrenme sürecini düzenleme şekilleri, kullanmış oldukları öğrenme stratejileri hem üniversite sürecinde hem de meslek hayatındaki çalışmalarında çok etkili olmaktadır. Özellikle Türkiyede üst düzeyde başarılı olan öğrencilerin çalışma yaklaşımlarını, öğrenme stratejilerini ve öz-düzenleme becerilerini belirlemek Türkiye'deki öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme çalışmalarına ışık tutması bakımından önemlidir. Böylece Lisans Giriş Sınavında ilk yüzde birlik dilime giren öğrenciler ile Fen Lisesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve bunlara etki eden faktörler derinlemesine incelenerek ortaya çıkarılacak bulgular, daha düşük düzeyde öğrenen öğrencilerin daha nitelikli öğrenenler haline gelmesine ışık tutacaktır. Dolayısıyla bilişsel becerilerin israf olması engellenecek, bireylerin daha üst düzeyde öğrenenler haline gelmesine önemli katkıda bulunacaktır. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme sürecini nasıl ele aldıklarını açıklayan öğrenme yaklaşımlarını ve bu yaklaşımların oluşmasında etkili olduğu düşünülen

öğretme-öğrenme ortamının özelliklerini, öz düzenleme becerilerini ve öğrenme stratejilerini ele almak bu çalışmanın kapsamı bakımından bir gereklilik olarak düşünülmektedir.

Bu nedenle bu araştırmada; başarılı öğrencilerin, etkili öğrenme kapsamında benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımları, bu yaklaşımların oluşmasında etkili olan faktörler, öğrenme sürecinde kullanmış oldukları öğrenme stratejileri ve öz düzenleyici öğrenici becerileri ele alınmış ve incelenmiştir.

Araştırma problemi çerçevesinde etkili öğrenme başlığı altında, öğrenme yaklaşımları ve bu yaklaşımların oluşmasında etkili olduğu düşünülen öğretme-öğrenme ortamının özellikleri, öğrencilerin öz düzenleme becerileri ve öğrenme stratejileri ile ilgili alan yazın çalışmaları aşağıda özetlenmiştir.

1.1.1.Etkili Öğrenme ve Başarılı Öğrenciler

21. yüzyıl da öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları en büyük sorunlardan biri hızla değişen dünya düzeni içinde bilginin nasıl elde edileceğiyle ilgilidir. Çünkü içinde bulunulan süreçte (Watkins ve diğ., 2000, s. 96);

1. Bilgi hızlı bir şekilde artmaktadır.
2. Toplumlar bilginin üretilmesi ve yönetilmesi süreçlerine gittikçe artan bir düzeyde önem vermekte bu durum daha fazla etkili öğrenen bireye olan ihtiyacı artırmaktadır.
- 3.Toplumlar bilginin biriktirilmesinden ziyade var olan bilginin genişletilmesine ve transfer edilmesine vurgu yapmaktadırlar.
4. İnsanlar sadece tek bir alana/branşa bağlı kalmadan daha geniş bir kapsam/bağlam içerisinde öğrenmeyi ele almak gereksinimi duymaktadırlar.

Yukarıda ifade edilen 21. yüzyılın özelliklerinden dolayı içinde bulunduğumuz süreçte, gerçek anlamda öğrenmenin sağlandığı ve düşünme becerilerinin işe koşulduğu etkili öğrenme süreçlerinin temele alınması bir gereklilik haline gelmiştir. Etkili öğrenmenin bir gereklilik olarak karşımıza çıkması “etkili öğrenme nedir?” sorusunu gündeme getirmektedir. Etkili öğrenmenin ne olduğuna dair alanyazın incelendiğinde, farklı araştırmacılar tarafından farklı

kapsamlarda ve niteliklerde ele alındığı gözlenmektedir. Bu çerçevede Watkins ve diğ. (2000, s. 96) tarafından etkili öğrenme, ortaya çıkan ürünün özelliği bakımından ve bu ürünün ortaya çıkmasında kullanılan işlem süreçleri bakımından tanımlanmıştır.

Watkins ve diğ. (2000, s. 96), etkili öğrenme sonucunda aşağıdaki nitelikte ürün elde edildiğini ifade etmektedirler:

1. Ürün anlamlı bilgiden oluşur.
2. Ürün üst düzey beceriler, stratejiler ve yaklaşımlara dayalıdır.
3. Ürün daha karmaşık ve daha anlamlı öğrenmeye dayalı eylemlerin sonucudur.
4. Ürün olumlu duygulara, heyecana ve isteğe dayalıdır.
5. Ürün benlik bilincinin geliştirilmiş şeklidir.
6. Ürün disiplinlerarası bilgi transferine ve mantıklı ilişkilere dayalıdır.
7. Ürün üst düzey öğrenme stratejilerine dayalıdır.
8. Ürün öğrenmeyi sağlamak için daha fazla bağlantıya dayalıdır.

Watkins ve diğ. (2000, s. 96), etkili öğrenme süreçlerinin özelliklerini aşağıdaki şekilde ifade etmektedirler:

1. Etkili öğrenme sürecinde birey öğrenilen şeyle ilgili olarak farklı konu alanları ile bağlantılar kurar.
2. Etkili öğrenme süreci kişinin sahip olduğu öğrenme ve öğrenme stratejilerinin bir yansımasıdır.
3. Etkili öğrenme süreci öğrenmenin etkili hale getirilmesinde, bilginin nasıl kullanılması gerektiğine dair keşiflerin yapıldığı bir süreçtir.
4. Etkili öğrenme süreci üst düzey öğrenme hedeflerinin oluşturulduğu bir süreçtir.
5. Etkili öğrenme süreci daha önce öğrenilenlerle uyumlu bir yapı oluşturur.

Yukarıda ifade edilen nitelikler Carnell ve Lodge tarafından günümüz insanının 21. yüzyıl da yaşamlarını sürdürebilmesi için gereken nitelikler olarak görülmüş ve bu nitelikler sayesinde öğrenenlerin yeni ve bilinmedik durumlara yönelik yeni yaklaşımlar ortaya koyabilecekleri ve daha güvenle ve heyecanla bu durumlarla mücadele edebilecekleri ifade edilmiştir (2002, s. 18).

Benzer kapsamda Costa ise etkili öğrenmenin özelliklerini onbir başlık altında ele almıştır. Bunlar (Carter, Bishop ve Kravits, 2011, s. 16-18):

1. **Sebat/İsrar etmek:** Belirlenen amaca ulaşıncaya kadar her ne yapılması gerekiyorsa onun yapılmasını sürdürme
2. **Öğrenmeyi sürdürme:** Yaşamboyu öğrenen olma ve daima daha çok şey bilmek için araştırma yapma. Ayrıca ortaya çıkan problem durumlarında kendini geliştirme ve yeni bir şey öğrenme için bir fırsat olarak değerlendirme
3. **Harekete geçmeden önce düşünme:** Bir işe başlamadan önce mevcut kaynakları (zaman ve para) mantıklı bir şekilde yönetmek için kararlar alma
4. **Hedefler ortaya koyma ve bu hedeflere ulaşma:** Ne başarmak isteniyorsa bu doğrultuda uzun dönem ve kısa dönem başarı hedeflerini oluşturma
5. **Hayal etme ve yaratma:** Yeni, orijinal, zeki fikirler ve çözümler oluşturma, yaratıcı ve eleştirel düşünme
6. **Çalışma için mantıklı yollar geliştirme:** Hem öğrenmede hem de sınav başarısı için gerekli olan hatırlamanın etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için uygun öğrenme stratejilerini işe koşma
7. **Soru sorma:** Ne bildiği ile ne bilmediği arasındaki boşluğu doldurmak için okuma yapmadan önce ve okuma esnasında soru sorarak anlamlandırmayı en üst düzeye çıkarma
8. **Bildiği şeyleri kullanma:** Farklı disiplin alanlarındaki var olan önceki bilgi ve deneyimleri yeni içeriği öğrenmek ve problem çözmek için kullanma

9. **Aktif dinleme:** Diğerlerinin söyledikleri Şeyleri anlayabilmek için dinleme ve bu süreçte aktif bir Şekilde not alma
10. **Risklere karşı sorumluluk alma:** Risk olduğu düşünülen Şeylerin (sınav vb.) stesinden başarıyla gelebilmek için kendi sınırlarını zorlama ve gerekli önlemleri alma.
11. **Esnek olma:** Değişen ve beklenmedik koŐullara hazır olma ve uyum sağlayabilme.

Yine Watkins, Carnell ve Lodge (2007) etkili öğrenmeyi beş başlık altında ifade etmişlerdir. Bunlar;

1. Aktif ğrenme
2. İŐbirlięine dayalı öğrenme
3. Öğrenenin seçimlerine, kararlarına, planlarına ve süreci gözden geçirmesine dayalı olan bir öğrenme
4. Öğrenenin kendi deneyimlerine dayalı bir ğrenme
5. Etkili ğrenmeyi geliştirmek için sürecin devamlı kontrol edilmesini sağlayan değerlendirmeyi de kapsayan bir ğrenme Şeklinde ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü üzere alanyazında etkili öğrenmenin kapsamına ve niteliğine ilişkin pek çok ortak noktanın olduğu görülmektedir. Bunlar:

1. Sürece ğrenme hedeflerinin konularak başlanması
2. Bu ğrenme hedeflerine başarıyla ulaşabilmek için planların yapılması, bunların uygulamaya konulması ve bütün sürecin kontrol edilmesi
3. Anlamalı ğrenmeye vurgu yapılarak, öğrenme sürecinde üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulmasına vurgu yapılması
4. ğrenilenlerin kalıcılığını sağlama bakımından uygun öğrenme stratejilerinin kullanılmasına vurgu yapılması
5. Öğrenenin ğrenme sürecinde aktif olması

6. Hem varolan bilgilerle önceki bilgiler arasında hem de farklı disiplinler arasında anlamlı bağlantılar kurulması şeklinde ifade edilebilir.

1997 yılında Amerikan Psikoloji Derneği başarılı öğrenenlerin özelliklerini 4 kategori altında 14 ilke olarak belirlemiştir. Liste incelendiğinde öğrenmede öğrenenin daha fazla kontrolünün olduğu biliş ve yürütücü biliş faktörlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bunlar (www.apa.org):

Bilişsel ve Yürütücü Bilişsel Faktörler

1. Öğrenme sürecinin doğası: Başarılı öğrenenler anlamlı bilgi ve deneyimler kazanmak için öğrenme sürecinde aktiftirler, hedef odaklıdır, öz-düzenleyici öğrencidirler ve kendi öğrenmelerine katkıda kendi sorumluluklarını düşünürler.
2. Hedef koyma: Başarılı öğrenciler bir hedef rehberliğinde anlamlı ve kapsamlı bilgiye ulaşırlar.
3. Bilgiyi oluşturma: Başarılı öğrenenler yeni bilgi ile var olan bilgi arasında anlamlı bağlantı kurarlar.
4. Stratejik Düşünme: Başarılı öğrenenler belirlenen karmaşık öğrenme hedeflerinin gerçekleşmesi için gerekli olan öğrenme yaklaşımlarını, muhakeme stratejilerini, problem çözme süreçlerini vb. kullanırlar. Süreç içerisinde kullandıkları bu stratejilerin hangi durumlarda işe yaradığını hangi durumlarda aksadığını devamlı kontrol ederek sonuçlar çıkartırlar.
5. Düşünmeye ilişkin düşünme: Üst düzey düşünme becerileri yaratıcılık ve eleştirel düşünme için gereklidir. Bu bağlamda başarılı öğrenenler nasıl düşündüklerini ve öğrendiklerini yansıtabilirler, mantıklı öğrenme ya da performans hedefleri oluşturabilirler, uygun öğrenme stratejilerini ya da yöntemlerini seçebilirler ve bu amaçlar doğrultusunda kendi süreçlerini gözlemleyebilirler.
6. Öğrenmenin bağlamı: Öğrenme kültür, teknoloji ve öğretimsel uygulamalar gibi çevresel faktörler tarafından etkilenirler.

Güdülenme ve Duyuşsal Faktörler

7. Öğrenmeye güdülenme ve duygusal etkiler: Öğrencilerin öğrenen olarak kendileri ve öğrenmeleri hakkındaki inançları güdüleri tarafından etkilenmektedir. Ayrıca güdülenme ve duyuşsal faktörler hem düşünme ve bilgilenme sürecinin niteliği hem de bireyin öğrenmeye karşı sahip olduğu güdülenmesi tarafından etkilenir.
8. Öğrenme için içsel güdülenme: Öğrenenlerin sahip oldukları yaratıcı özellikler, üst düzey düşünme becerileri ve merak duygusu öğrenmeye karşı güdüleyen özelliklerdir. Bu bağlamda içsel güdü öğrenen tarafından ilginç bulunan bir görevi kolaylaştıran ve zor bir görevin başarıyla yapılabilmesini sağlayan bir etkisi bulunmaktadır.
9. Çaba üzerinde güdülemenin etkisi: Karmaşık bilgi ve becerilerin kazanılması için öğrenenlerin aktif çabası gereklidir. Öğrenenlerin sahip olduğu güdü ve çaba öğrenme için itici bir güç olmaktadır.

Gelişimsel ve Sosyal Faktörler

10. Öğrenme üzerinde gelişimsel etkiler: Bireysel gelişim, öğrenme için farklı fırsatlar ve kısıtlamalarla karşı karşıya kalmamızı sağlar. Fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim alanları dikkate alındığında öğrenme daha etkili olacaktır.
11. Öğrenme üzerinde sosyal etkiler: Öğrenme sosyal etkileşim, bireysel ilişkiler ve diğerleriyle olan iletişim tarafından etkilenir.

Bireysel Farklılığa Bağlı Faktörler

12. Öğrenmede bireysel farklılıklar: Öğrenenlerin önceki deneyimleri ve kalıtıma bağlı olarak öğrenme için farklı stratejileri, yaklaşımları ve kapasiteleri vardır. Ayrıca öğrenme ve kültürlenme sonucunda her birey öğrenmeye karşı farklı yaklaşımları tercih ederler. Fakat bu tercihler her zaman için belirlenen öğrenme hedefine ulaşmayı sağlamayabilir. Bu bağlamda öğrenenin bireysel farklılığı ile eğitim programları ve çevresel şartlar arasındaki ilişki öğrenme ürünlerini etkilemede anahtar role

sahiptir. Eğitimciler bireysel farklılıkları dikkate alarak farklı öğretim yöntemleri, materyalleri vb. kullanmayı göz önünde bulundurmalıdırlar.

13. Öğrenme ve Çeşitlilik: Öğrenme, bireylerin dilsel, kültürel ve sosyal geçmişleri dikkate alınırsa daha etkilidir.
14. Standartlar ve Değerlendirme: Uygun seviyede ve güçlükte standartlar oluşturmak ve öğreneni ve öğrenme gelişimini değerlendirmek öğrenme sürecinin önemli parçalarından biridir.

Benzer şekilde etkili öğrenme süreci içerisinde başarılı öğrencilerin özelliklerini Sternberg ve Williams (2010) aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir;

1. Etkili öğrenme stratejilerini kullanırlar.
2. Anlama düzeyinin geliştirilebileceğine ilişkin görüşleri vardır.
3. Başarıya karşı oldukça yüksek inançları vardır. Çalışarak hayatta her şeyi başaracaklarına inanırlar.
4. Algılanan öz yeterlik inançları yüksektir.
5. Belirlenen bir amacı gerçekleştirmek için süreci sonuna kadar izlerler
6. Hem kendilerinin hem de yaptıkları eylemlerin sorumluluğunu alırlar.
7. Yapılan bir işe bağlı olarak verilecek ödülün geciktirilmesi önem arz etmez asıl önemli olan ve açık bir şekilde faydalı görülen şey öğrenmedir.

Hem etkili öğrenmeye ilişkin hem de başarılı öğrencilerin özelliklerine ilişkin ilgili alanyazın incelendiğinde birbirleriyle birçok konuda örtüştükleri gözlenmektedir. Yine benzer şekilde etkili öğrenenlerle başarılı öğrencilerin niteliklerine ilişkin yapılan açıklamaların da anlamlı bilgiye ulaşma, var olan bilgi ile yeni bilgi arasında bağlantılar kurma, üst düzey düşünme becerilerine dayalı olma, eleştirel düşünme, sorular aracılığıyla nedenlere ulaşma vb. gibi özelliklerin alanyazında öğrenme yaklaşımlarından derinlemesine öğrenme yaklaşımının özellikleriyle belirgin bir biçimde aynı olduğu, hedefler ortaya koyma, hedeflere ulaşma noktasında sebat gösterme, öğrenme sürecini devamlı kontrol etme ve gelecekteki deneyimler için sonuçlar çıkarma vb. gibi özelliklerin öz-düzenleyici öğrenme ile büyük bir oranda örtüştüğü, öğrenilenlerin kalıcılığının

sağlanması ve hatırlamanın etkili bir şekilde gerçekleşmesi bakımından öğrenme stratejileri ile örtüştüğü gözlenmektedir. Elbette etkili öğrenme konusu oldukça kapsamlı ve pek çok unsurla ilişki kurulabilecek niteliktedir. Bu bağlamda bu çalışmada etkili öğrenme çatısı altında sırasıyla öğrenme yaklaşımlarına, öğrenme stratejilerine ve öz düzenleyici öğrenme özelliklerine yer verilecektir.

1.1.2. Öğrenme Yaklaşımı

Bu bölümde öncelikle öğrenmenin ne olduğuna ilişkin kavramsal bir çerçeve sunulmuş ardından öğrenme yaklaşımı kavramına dair açıklamalara yer verilmiştir.

1.1.2.1. Öğrenme

Öğrenme kavramı günümüzün en önemli konularından biri olmasına rağmen kapsamın genişliğinden dolayı herkes tarafından kabul edilen ortak bir tanıma ulaşmada zorluklar yaşanmaktadır. Bu bağlamda alan yazın incelendiğinde öğrenme kavramına yönelik birçok tanım olduğu görülmektedir. Bu tanımlardan bir kaçını aşağıda verilmiştir:

Öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan kalıcı davranış değişmesidir (Bilen, 2006, s.59).

Öğrenme, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir (Senemoğlu, 2013, s.4)

Yaşantılar sonucunda bireyde meydana gelen değişimdir (Slavin, 2006, s.134).

Yaşantı ya da eğitim sonucunda davranışın değişmesi ya da gelişmesi sürecidir (Dembo, 1994, s. 4).

Öğrenme bireyin etkinlikleri ve yaşantıları süresince davranışlarındaki açık değişmeleridir (Curzon, 2004, s.12).

Öğrenme, bir organizmanın yaşantıları yoluyla meydana gelen değişim sürecidir (Gage & Berliner, 1984, s.252).

Öğrenme, sadece büyüme sürecine atfedilemeyen, insanın eğilim ve kapasitesinde belli bir zaman dilimi içerisinde meydana gelen değişimdir (Gagné, 1985, s.2).

Öğrenme, yaşantıları boyunca bireyin bilgi ya da davranışlarında kalıcı davranış değiştirme sürecidir (Woolfolk, 2010, s.198).

Tanımlar incelendiğinde öğrenmenin bir davranış değiştirme süreci olduğunu, büyüme faktöründen bağımsız ele alınması gerektiğini ve yaşantılar yoluyla oluştuğunu ifade edebiliriz. Yine bu tanımlardan hareketle öğrenmenin yaşantı geçirilen her ortamda gerçekleştirilebileceğini ve bunun okul sınırları içinde ele alınamayacak kadar geniş kapsamlı olduğunu ve yaşamımızın her anında gerçekleşebileceğini çıkarabiliriz. Özetle, öğrenme, yaşantılar yoluyla gerçekleşen bir davranış değiştirme sürecidir diyebiliriz. Bu süreci Biggs (1979) girdi, süreç ve çıktı olmak üzere üç aşamada ele almaktadır. Bu bağlamda girdi değişkeni program içeriği ve öğretme bağlamındaki diğer özellikleri, süreç değişkeni girdiden gelen bilgileri seçme ve öğrenme de kullanmış oldukları özel yolları/yaklaşımları, çıktı değişkeni ise performansın niteliksel ve niceliksel sonuçlarını ifade etmektedir (Biggs, 1979, s. 381).

Yükseköğretimde yapılan birçok araştırmanın, öğrenci öğrenmelerinin girdi ve çıktı aşamaları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmalarda öğretim tasarımı ya da öğretim yöntemleri gibi girdi değişkenleri gözlemlenmiş ve sınıf başarı puanları gibi çıktı değişkenleri ile ilişkilendirilmiş ancak süreç değişkenlerine daha az önem verilmiştir (Kember ve Harper, 1987, s.16).

Öğrenmede girdi/çıktı modeline yoğunlaşmak öğrenme çıktılarının nicel ölçümlerini öne çıkarmış ve yapılan ölçümler ise sadece hatırlanan bilgi miktarı ve hedefle ilişkili test sorularının doğru cevaplandırılma oranı gibi nicel hesaplamalar üzerine yoğunlaşmıştır (Kember ve Harper, 1987, s.16, Marton ve Saljo, 1976, s.4). Bu durum birçok araştırma kapsamında da ele alındığı gibi iyi öğrenen öğrencilerin belirlenmesinde “öğrenme birimini en çok miktarda ya da en hızlı öğrenen” öğrencilerin seçilmesine neden olan bir anlayışı doğurmuştur (Saljo, 1979, s.443-444).

Oysaki öğrenci öğrenmelerinin girdi ve çıktı aşamalarıyla da bağlantılı olan öğrenme süreci, öğrenciler tarafından hem öğrenme miktarı hem de öğrenmesinin niteliğiyle ilişkili olacak şekilde kullanılabilir (Biggs, 1979, s. 381). Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme niteliği; süreçteki yaşantılarını, öğrenmeye karşı olan stratejilerini, tutumlarını ve yaklaşımlarını etkileyecektir. Her bireyin yaşantılarının farklı olacağı da düşünülürse işe koştukları stratejiler, tutumlar ve yaklaşımlar da farklı olacaktır. Bu bağlamda Kemper ve Harper'a (1987, s.16) göre bu sürecin değerlendirilmesi öğrencinin nasıl öğrendiği ile ilgilenebilir ve bu alanda yapılan araştırmalar da daha çok öğrencilerin öğrenme görevlerine yaklaşımları ve yaygın olarak kullandıkları öğrenme yaklaşımları üzerine yoğunlaşmaktadır.

1.1.2.2. Öğrenme Yaklaşımı Kavramı ve Gelişimi

Öğrenme yaklaşımı hatırlama sürecine eş anlamlı bir terim olmaktan ziyade hem süreci hem de niyeti kapsayan bir terimdir. "Yaklaşım" terimi özel bir durumdaki öğrenme görevinin öğrenciler tarafından algılanma şeklinin çalışma şekillerini etkileme biçimi olarak tanımlanmıştır. Diğer bir deyişle yaklaşım önemli ölçüde hem bağlama hem de içeriğe bağımlı olarak görülmüştür (Entwistle, 1991, s. 201). Benzer şekilde Biggs (2001, s. 75) öğrenme yaklaşımında sadece öğrenenin dikkate alınmadığını, hem öğrenen hem de öğrenilen şey arasındaki ilişkinin de dikkate alındığını ifade etmiş bu kapsamda Schmeck (1988) ise öğrenme yaklaşımını öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar olarak değil, öğrenen ile görev arasındaki farklı bir ilişki türü olarak tanımlamıştır (Akt. Biggs, 2001, s. 74). Aynı şekilde Ramsden (1984) öğrenme yaklaşımları öğrenen ile belli bir bağlam içindeki öğrenme hedefleri arasındaki ilişki kapsamında tanımlanmaktadır (Akt. Bowden ve Marton, 1998, s.59). Ancak öğrenme yaklaşımları her ne kadar bağlam ve içeriğe bağımlılık sergilese de öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etmede belli tutarlılıklarının olduğuda açıktır (Entwistle, 1991, s. 201).

Öğrenme yaklaşımlarının temelini öğrencilerin sınav ve sınav türlerine karşı sergilemiş oldukları öğrenme ve çalışma alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik yürütülen araştırmalar oluşturmaktadır. Bu bağlamda ilk çalışma Terry (1933)

tarafından Alabama Üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı farklı sınav türlerine (objektif test ve yazılı sınav) yönelik öğrencilerin nasıl çalıştıklarını, farklı sınav türlerine yönelik çalışma alışkanlıklarında değişim olup olmadığını öğrenci görüşlerine dayandırarak açıklamaya çalışmıştır (s.592-597).

Yine aynı çalışmada öğrencilere “objektif ve yazılı sınavlara yönelik hangi çalışma yaklaşımları daha uygundur?” sorusu sorulmuş ve gelen 67 cevaptan objektif teste yönelik farklı yazılı sınava yönelik farklı, yaklaşımların işe koşulduğu görülmüştür. Örneğin objektif testlere yönelik çalışma alışkanlığı olarak öğrenciler “Çalışırken önemli görünen yerlere dikkat etmek, vurgulanan kelime ve bölümlerin altını çizmek, konular çalışılırken anahtar cümlelerin tekrarını yapmak, kitaptaki önemli kural, ilke vb. ile ilişkili olarak örnek ve uygulamalara özellikle dikkat etmek, ilkeleri, yasaları, kuralları, süreç basamakları gibi bilgileri okumak, tekrarlamak, ezberden söylemek ya da hatırlamak, altı çizilen paragrafları ikinci kez gözden geçirmek, alıştırma için objektif test ifadesi yazmak” gibi ifadelerde bulunmuşlardır. Öğrenciler objektif testlere hazırlanmada en etkili yol olarak hem öğretmenler hem de ölçme alanındaki uzmanların önemli olarak düşündükleri konuların gözden geçirilmesini görmekte-dirler (Terry, 1933, s.596-597). Yazılı sınava hazırlanmalarına ilişkin olarak öğrenciler; bir bölümün gözden geçirilmesinde ana noktaları dikkate aldıklarını, bölümü çalışmaya başladıklarında öncelikle hızlıca bölümün tamamına hakim olan genel fikri bulduklarını, kitapta bir ya da birkaç bölümde tartışılan konular arasındaki ilişkileri yazdıklarını, mantıklı bir şekilde ilişkili konuları organize ederek üzerlerinde düşündüklerini, konular arasındaki ana fikirlerin ilişkileri ve karşılaştırmaları yaptıklarını, her bir bölüm için ana konuları ve alt konuları gösteren bir taslak oluşturduklarını, bölümdeki konuları kendi ifadeleri ile hatırlamaya tekrarlamaya çalıştıklarını, her bölümün dikkatli bir şekilde özetini çıkardıklarını, ilişkili paragrafları mantıklı bir şekilde özetlediklerini, her bir paragrafın anlamını oluşturmaya çalıştıklarını, zor paragrafları tekrar tekrar okuduklarını ifade etmişlerdir (Terry, 1933, s.598). Araştırma sonucunda öğrencilerin sınav türlerine yönelik sahip olduğu değerler ile sınava yönelik yapmış oldukları çalışmalar arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Terry, 1933, s.592-597).

Meyer (1934) tarafından Michigan Üniversitesinde yapılan benzer bir araştırmada da farklı sınav türlerine göre öğrencilerin çalışma yaklaşımlarının değişip değişmediği ve bu çalışma yaklaşımlarının kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek üzerinde ne tür etkileri olduğu deneysel bir çalışma ile belirlenmeye çalışılmıştır (s.643). Bu bağlamda deneklere sınav olacakları içerik ve bu içeriğin ölçülmesinde kullanılacak bir soru tipi verilmiş ardından içeriğe hazırlanmaları için üçer tane iki saatlik periyotlar verilmiştir. Bu periyotların bitmesinin hem ertesi günü hem de 45 gün sonra tek soru tipinden sınava gireceklerini düşünen denekler dört soru şeklinin de olduğu sınava tabi tutulmuşlardır (Meyer, 1934, s. 647). Araştırma sonucunda; çalışma periyodunun hemen ardından öğrencilere verilen sınavda elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak 45 gün sonra yapılan sınavda hem yazılı sınav türü hem de tamamlama sınav türü için hazırlanan öğrencilerin almış oldukları puanlar ile hem doğru-yanlış hem de çoktan seçmeli sınav türü için hazırlanan öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak fark çıktığı belirlenmiştir (Meyer, 1934, s. 651-652). Ayrıca hatırlama testleri (yazılı ve tamamlama sınav türü) ve tanıma testleri (doğru-yanlış ve çoktan seçmeli sınav türü) arasında çalışma periyotlarının hemen ardından verilen sınavlardan elde edilen puanlar arasında fark bulunmazken 45 gün sonra yapılan kalıcılık testinde hatırlama testlerine hazırlanan öğrencilerin puanlarının tanıma testlerine hazırlanan öğrencilerin puanlarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle unutma sürecinin tanıma testleri için hazırlanan öğrencilerde daha hızlı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak hatırlama testleri için hazırlanan öğrencilerin üst düzey bilişsel süreçlere göre çalıştığı ayrıca öğrencilerin sınav türlerine yönelik sahip olduğu değerler ile sınava yönelik yapmış oldukları çalışmalar arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Meyer, 1934, s. 657).

Meyer (1935) tarafından yine farklı sınav sorularına (doğru-yanlış, çoktan seçmeli, tamamlama, yazılı) yönelik öğrencilerin sergiledikleri çalışma alışkanlıklarının neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda ilk önce öğrencilerin yazılı sınava hazırlandıklarında içeriğin genel fikrini elde etmeye yönelik çalıştıklarını, çoktan seçmeli veya doğru yanlış testlerde ise

sadece önemli noktalara dikkat ettikleri tespit edilmiştir. İkinci olarak yazılı sınava hazırlanan öğrencilerin çoktan seçmeli veya doğru yanlış testlere hazırlanan öğrencilerden daha çok nesnel çalışma yöntemlerini (öğrenme stratejileri) kullandıkları tespit edilmiştir. Üçüncü olarak yazılı sınava hazırlanan öğrencilerin içeriği, altını çizerek çalışmayı çoktan seçmeli veya doğru yanlış testlere hazırlanan öğrencilere göre daha az tercih ettikleri, özetleme ve haritasını çıkarma gibi yöntemleri ise çoktan seçmeli veya doğru yanlış testlere hazırlanan öğrencilerden daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak altını çizme yöntemi daha çok önemli detaylara işaret etmekte iken özetleme, haritasını çıkarma gibi yöntemler konunun daha organize edilmesini ve böylelikle konuya ilişkin genel çerçevenin görülmesini ve anlaşılmasını sağladığı için tercih edilmiş olabileceği ifade edilmiştir (Meyer,1935, s. 38). Dördüncü olarak öğrenciler tamamlama sınavlarına çalışırken tanıma testlerine (çoktan seçmeli, doğru-yanlış) oranla daha fazla çaba harcadıklarını benzer şekilde tanıma testlerine hazırlananlarda tamamlama testlerine nazaran daha az çaba harcadıklarını ifade etmişlerdir (Meyer,1935, s. 40). Sonuç olarak öğrencilerin, sınav türlerinin özelliklerine göre işe koşmuş oldukları çalışma yaklaşımları ve kullanmış oldukları öğrenme stratejileri arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Marton (1976) tarafından Göteborg üniversitesinde de benzer bir çalışma yapılmıştır. Çalışma 1970-1973 yılları arasında birbirleriyle ilişkili üç aşamada gerçekleştirilmiş olup hem deneysel hem de betimsel niteliktedir. Çalışmada, araştırmacılar tarafından verilen bir metne öğrencilerin nasıl çalıştıkları, çalışma alışkanlıkları ve çalışma alışkanlıklarının nelerden etkilendiği belirlenmeye çalışılmış ayrıca bilginin tanımlanmasında ve gözlenmesinde kullanılan yolların neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda bilginin farklı niteliklerinin gözlenebileceği ve tanımlanabileceği görülmüştür. Ayrıca bunun da farklı bilişsel içeriklerle ilişkili olduğu, bu farklı bilişsel içeriklerin de metinlerle ilişki olduğu ve çalışma becerilerinin öğrenme süreci esnasında takınılan bilişsel tutum tarafından etkilendiği tespit edilmiştir.

Öğrenme yaklaşımı üzerine yapılan ilk araştırma Marton ve Säljö tarafından Göteborg üniversitesinde gerçekleştirilen çalışmadır. Araştırmada belli bir

zaman dilimi içinde öğrencilerin bir metnin okunması görevini nasıl ele aldıklarını belirlemek için, görüşmeler üzerinden yürütülen bir çalışma yapılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin okudukları metinleri gerçek anlamda anlayıp anlamadığını belirlemek amacıyla bu amaca hizmet edecek nitelikte sorular sorulmuştur (Marton & Säljö, 1976a, s.4-5). Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme süreci içinde iki farklı yaklaşım sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu iki süreç yüzeysel (surface) ve derinlemesine (deep) yaklaşım olarak adlandırılmıştır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımında öğrenciler doğrudan metin içinde önemli olabilecek noktalara/iptuçlarına yönelmekte ve öğrenme kapsamında bunların tekrar edilmesine önem vermekte oldukları tespit edilmiştir. Derinlemesine öğrenmede ise öğrencinin metnin kapsamında yer alan niyeti ve metnin anlamını aramaya odaklandığı belirlenmiştir (Marton & Säljö, 1976a, s.7-8).

Marton ve Säljö tarafından Gothenburg Üniversitesinde yapılan başka bir araştırmada ise öğrenme ile soru şekilleri arasındaki ilişki ve bu ilişkinin öğrenme süreci üzerine etkisi hem deneysel hem de görüşmeler yoluyla betimsel olarak araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilere olguları hatırlamaya yönelik sorular sorulduğunda yüzeysel yaklaşıma yöneldikleri, anlam aramaya yönelik sorular sorulduğunda ise derinlemesine yaklaşıma yöneldikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin beklenen görevin özelliklerine göre tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarını değiştirdikleri tespit edilmiştir (Marton & Säljö, 1976b, s.117-124).

Brew ve McCormick tarafından Essex Üniversitesinde yapılan benzer doğrultuda bir çalışmada öğrencilerin yazılı metinleri öğrenmede yaşadıkları güçlükler ve bu metinlerin öğrencilerin öğrenme stratejilerini seçmede nasıl etkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ders sunularını yaparken öğrencilerin dikkat ettikleri noktalar üzerinden hareketle öğrencilerin öğrenmeyi ve bilgiyi nasıl ele aldıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerden aşağıdaki gibi cevaplar alınmıştır (Brew ve McCormick, 1979, s.430-435):

Görüşmeci: Ders anlatımları esnasında not alıyor musunuz?

Öğrenci A : Evet.

Görüşmeci: Not alırken ne tür şeyler not alıyorsunuz?

Öğrenci A : Önemli olguları, kısa şeyleri.... Eğer materyal yeterli değilse daha fazla materyal ve olgu elde etmek için not alırım.

Öğrenci B: Anladığım şeyleri..... olguları bir bütün şeklindeki ilişkilerini... birbirleriyle olan zayıf ve güçlü bağlantıları...Eğer bir şeyi anlamaksızın ezberleyerek öğrenirsen ezberlediklerin çalışmaz, Eğer gerçeklere ilişkin ana fikirleri elde edemezsen o zaman batar ve kaybedersin...vs

Araştırma sonunda öğrencilerin A öğrencisi gibi daha çok olgusal gerçeklerle ilgilenme ya da B öğrencisi gibi daha çok fikirler arasındaki ilişkiler ve bağlantılara vurgu yapma gibi iki farklı eğilim sergiledikleri tespit edilmiştir. Sonuçlar daha genel bir şekilde ifade edilirse bu iki eğilimin Marton ve Saljö tarafından ifade edilen derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarıyla paralel olduğu görülmektedir (Brew & McCormick, 1979, s.435).

Laurillard tarafından 1979 yılında yapılan çalışmada öğrencilerin konu alanının öğrenilmesinde işe koşmuş oldukları stratejiler ve stiller belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öğrencilere hem yazılı hem de sözlü sorular sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları analiz edildiğinde Marton'un derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının paralelinde iki grupta sınıflandığı tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan çalışmada öğrencilerin aynı öğrenme sürecini ve yaklaşımlarını kullanmada ısrarlı olmadıkları görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin hep aynı öğrenme yaklaşımlarını kullanmıyorlarsa, bu öğrenme yaklaşımları nasıl belirlenebilir sorusu gündeme gelmiş akabinde bu sorunun cevabının bulunabilmesi için öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerle öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerine etki eden en önemli faktörler bulunmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen temel faktörlerin "öğrencilerin görevi yapma nedeni" ve "ondan yararlanma amacının ne olduğu" ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda eğer öğrenci bir görevi kendi iyiliği için ve içsel bir takım nedenlere yapıyorsa derinlemesine yaklaşımı, eğer dışsal bir baskı ile ve dışsal bir takım nedenlerle yapıyorsa yüzeysel yaklaşımı tercih etmektedir (Laurillard, 1979, s. 395- 401). Sonuç olarak öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen temel

faktörlere ilişkin açıklamaların Marton ve Saljö tarafından ifade edilen derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarıyla paralel olduğu görülmektedir.

Ramsden tarafından 1979 yılında yapılan çalışmada hem eğitim programlarının, öğretimin ve değerlendirme şekillerinin hem de farklı bölümlerin öğrencilerinden derse ve göreve yönelik farklı beklentilerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkisi araştırılmıştır. Bu çerçevede öğrencilerin algılarını belirlemek üzere hem ölçek hem de yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendi bölümleri ve öğretmenlerini algılayışlarının öğrenme yaklaşımları üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca bu araştırmanın en önemli yanı Miler ve Parlet (1974) tarafından Scottish üniversitesinde gerçekleştirilen çalışmaya vurgu yapmış olmasıdır. Söz konusu çalışmada Miller ve Parlet en iyi dereceleri alan, sınavlara yönelik çalışan ve öğretmenlerinin gözünde tercih edilen beğenilen bir imaj için çabalayan öğrencileri ipucu araştırmacı (cue-seekers) olarak sınıflandırmıştır. Ramsden söz konusu sınıflandırmanın daha özgür ortamı olan bölümler için uygun olmasına rağmen diğer bölümler için dikkat etmesi gereken bazı noktaları göz önünde tutmadığı için uygun olmadığını ifade etmiştir. Bu yüzden Ramsden ilk kez daha çok başarı ve sınav odaklı öğrenme yaklaşımları sergileyen öğrencileri kapsayacak şekilde *stratejik öğrenme yaklaşımını* önermiştir (Ramsden, 1979, s. 420-425, Entwistle, Hanley, Hounsell, 1979, s.366).

1983 yılında Entwistle ve Ramsden tarafından yapılan bir araştırmada, Miller ve Parlett'in 1974 yılında Scottish üniversitesinde yaptıkları çalışmada kullanmış oldukları sorulara benzer sorularla görüşmeler yapılmış ve benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmanın amacı fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi farklı bölümlerle sürekli sınav olan bölümler ve sadece final sınavıyla değerlendirilen bölümler arasında öğrencilerin kullandıkları stratejiler arasında farkın olup olmadığını belirlemektir. Görüşmelerden elde edilen veriler, Miller ve Parlett'in sınıflandırması başarı için çalışan (cue-seeker), öğrenmek için çalışan (cue-conscious) ve yüzeysel çalışan (cue-deaf) göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Psikoloji bölümünde okuyan öğrencilerden elde edilen verilerin sınıflandırılmasının Miller ve Parlett'in sınıflandırmasına paralel olduğu

görülürken Mühendislik alanında paralellik olmadığı tespit edilmiştir. Bu farklılıklar daha genel bir yaklaşımın yani stratejik yaklaşımın geliştirilmesine yol açmıştır (Entwistle & Ramsden, 1983, s.154-155).

Yaklaşık aynı dönemlerde birbirinden bağımsız olarak Biggs öğrencilerin çalışma süreçleri ile onların öğrenmelerinin yapısal karmaşıklığı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Genelde öğrenme sürecinde öğrencilerin kullanmış oldukları çalışma süreçlerinin öğrenme miktarı ve öğrenmesinin niteliğiyle ilişkili olduğu farz edildiğini oysaki böyle bir ilişkinin açık olmasına rağmen bu ilişkinin doğasını daha özel olarak desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Biggs öğrencilerin çalışma süreçlerine etki eden faktörleri göz önüne alarak 1978 yılında geliştirdiği “Study Process Questionnaire” ölçeği ile öğrenci çalışma sürecinin üç boyutunu belirlemiştir. Bunlar yararlanma (utilizing), içselleştirme (internalizing) ve başarma (achieving) olarak adlandırılmıştır. Yararlanma şeklinde ifade edilen yaklaşım daha iyi iş sağlama ya da bir diplomaya sahip olma gibi pragmatik sebeplerle yüksek sınav kaygısıyla ilişkili olarak başarısızlıktan kaçınma gibi birbiriyle ilişkili iki faktör tarafından şekillenmektedir. Bu yaklaşımı sergileyen öğrenciler için çalışmak için herhangi pozitif bir neden yoktur ve onlar çalışmalarında sadece başarısızlıktan kaçınmaya yoğunlaşırlar fakat mümkün olduğunca az bir çalışmayla amaçlarına ulaşmak isterler. Bu yüzden öğrenciler sadece konu içeriklerine çalışmayı yeterli görürler ve çalışmak zorunda oldukları kadar çalışırlar (Biggs, 1979, 381-382). Bu bağlamda *yararlanma* şeklinde ifade edilen yaklaşımın yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile paralellik taşıdığı söylenebilir. Biggs (1979) tarafından *içselleştirme* şeklinde ifade edilen yaklaşımın temelinde öğrencinin içsel motivasyonu ve kendi ilgisi bulunmaktadır. Öğrenci kendisi için konu alanına ilgiyle çalıştığı için içeriğin kapsam sınırından öte daha geniş kapsamda okumaya ve çalışmaya hazırdır. Okuduğu metin içindeki ilişkileri görmeye çalışır (382). İçselleştirme şeklinde ifade edilen yaklaşımın derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile paralellik taşıdığı söylenebilir. Araştırmanın üçüncü boyutu olan *başarma* ise öğrenciyi kazanmaya, yarışmaya ve üstün başarılı olmaya güdüler. Bu yüzden öğrencinin kullanmış olduğu bilişsel süreçler yüksek notlar almaya yönlenir ve bunun için de oldukça iyi organize edilmiş çalışma süreci geliştirir

(Biggs, 1979, 382-383). Başarı şeklinde ifade edilen yaklaşımın stratejik öğrenme yaklaşımı ile paralellik taşıdığı söylenebilir. Sonuç olarak derinlemesine öğrenme yaklaşımı, yüzeysel öğrenme yaklaşımından sonra üçüncü bir yaklaşım olarak stratejik öğrenme yaklaşımı alan yazına girmiştir.

Yukarıda şimdiye kadar ifade edilen araştırmalarda öğrenme yaklaşımlarının bağlama, içeriğe, ortama ve yapılan sınav biçimine bir bağımlılık sergilediği gözlenmektedir. Bu durum da öğrencilerin çalışmalarında benimsemiş olduğu öğrenme yaklaşımlarını gösterebilecek ölçeklerin geliştirilebileceği fikrini ortaya çıkarmıştır (Entwistle, 1991, s. 201). Bu kapsamda Entwistle İngiltere’de daha fazla sayıda öğrencinin değerlendirilmesinde kullanılabilir diye Marton tarafından fenemolojik yöntem kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalardan yararlanarak ilk kez ölçek geliştirme çalışmaları üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu ölçek ayrıca Biggs’in 1976 yılında Avusturalyada ve Pask’ın 1976 yılında Londra da yapmış olduğu çalışmalardan da etkilenmiştir (Lucas, 1996, s.87). Böylelikle öğrenme yaklaşımlarını bir ölçek vasıtasıyla ölçme girişimleri ilk kez Entwistle ve Ramsden tarafından 1983 yılında “Approaches to Studying Inventory” (çalışma yaklaşımları ölçeği) başlıklı ölçek ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda; derinlemesine, yüzeysel, stratejik ve ilgisiz (apathetic) öğrenme yaklaşımı boyutlarından oluşan ölçeğe “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” adı verilmiştir (Entwistle & Ramsden, 1983).

Söz konusu öğrenme yaklaşımları aşağıda ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

1.1.2.2.1. Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı

Derinlemesine öğrenme yaklaşımı bireyin görevi anlamlı ve uygun bir şekilde yapma ihtiyacından kaynaklanan, içsel bir motivasyonun parçasıdır (Biggs, 2001, s. 85, Curzon, 2004, s.232, Biggs ve Tang, 2007, s.24). Bu yüzden öğrenci görevi ele alırken onun için en uygun bilişsel süreci kullanmayı dener. Çünkü öğrenciler bilme ihtiyacı hissedersen otomatik olarak anlamların altında yatan gerçek durumlara, ana fikirlere, konulara, prensiplere ya da başarılı uygulamalara odaklanırlar. Bu durumda önceki bilgilerle ilgili bir temeli gerektirir ve böylece bilmek ihtiyacında olan öğrenciler büyük resmi anlamlandırmada emin olmanın yanı sıra doğal olarak detayları öğrenmek için de çabalarlar

(Biggs ve Tang, 2007, s.24). Bu çerçevede derinlemesine öğrenme yaklaşımının odak noktası kavramsal olarak desteklenmeyen özel detaylar üzerine değil, ana fikir, konu, prensipler gibi altta yatan anlamlar üzerindedir (Biggs, 2001, s. 85). Bu yaklaşıma sahip öğrenciler ilkelerin altında yatan nedenleri ve önemini görmek için konu alanının detaylarını araştırmada çeşitli çalışma stratejileri geliştirirler. Öğrenciler hipotezler oluşturabilir ve test edebilirler; konu alanının mantıksal nedenlerini algılayabilmek için içerik içindeki bağlantıları görmeye çalışırlar (Curzon, 2004, s.232). Bu süreçte öğrenciler öz değerlendirme, kendi kendine sorgulama, hata belirleme, hatalarını düzeltme, uç verilerle ilgilenme, farklı fikirleri ve bu fikirlerin sınırlılıklarını dikkate alma gibi yürütücü biliş özelliklerini de kullanırlar (Chin ve Brown, 2000,s.124-125). Ayrıca öğrenciler üst düzey düşüncelerini sağlayacak analogiler (benzeşim), metoforlar ve çeşitli kavramsal yapılar kullanırlar. Öğrenciler bu yapıları kullanırken önceki bilgileriyle ilişki kurarlar (Biggs, 2001, s. 85, Curzon, 2004, s.232). Bütün bu süreç içerisinde derinlemesine öğrenme yaklaşımının esası uygun bir şekilde öğrenci ile görev arasındaki bağın öğrenme süreci boyunca öğrenciyi memnun edecek bir şekilde sürdürülmesi (Biggs, 2001, s. 85) ve öğrencilerin öğrendikleri şeyleri anlamak için olumlu bir yaklaşım sergilemesidir (Curzon, 2004, s.232, Biggs ve Tang, 2007, s.24). Özetle derinlemesine öğrenme yaklaşımı, öğrenenin önceki bilgi ve deneyimlerini yeni bilgilerle ilişkilendirdiği, öğrenilecek konunun altında yatan temel öğelerin ve prensiplerin araştırıldığı, bu öğe ve prensiplerin üzerinde mantıklı ve eleştirel tartışmaların yapıldığı ve kanıtların kullanıldığı ve öğrenenin öğrenirken anlama düzeyindeki gelişimi fark ettiği ve değerlendirdiği bir yaklaşımdır (Entwistle, McCune & Walker, 2001, s. 107-109). Biggs ve Tang (2007, s.24-25) derinlemesine öğrenme yaklaşımını özendiren öğrenci ve öğretim ortamına dayalı nedenleri şu şekilde sıralamaktadır:

Öğrenciye Bağlı Faktörler

1. Bir görevi anlamlı ve uygun yapmaya niyet: Böylesi bir niyet ya içsel bir meraktan ya da iyi yapma azminden kaynaklanabilir.
2. Uygun ön bilgiye sahip olma.
3. Yüksek kavramsal düzeye odaklanabilme yeteneği.

4. İlgisiz detaylarla çalışmaktansa anlayarak çalışmayı gerçekten tercih etme ve bunu yapabilme yeteneğine sahip olma (Biggs ve Tang, 2007, s.24-25).

Öğretmene Bağlı Faktörler

1. Bir konunun temel yapısını açık bir şekilde ortaya koyarak öğretim yapma.
2. Öğrencilerden daha etkili cevapların alınabileceği öğretim ortamı oluşturmak, örneğin bilgileri açıklayarak öğretmekten ziyade sorgulama temelli ya da problemler sunarak problemler üzerinden giderek öğretme.
3. Öğrencilerin ön bilgileri üzerine inşa ederek öğretim.
4. Öğrencilerin yanlış anlamalarını engelleme ve ortadan kaldırma.
5. Bağımsız olgulardan çok temel anlamsal çerçeveye yönelik değerlendirme.
6. Pozitif bir çalışma ortamını cesaretlendiren öğretim ve değerlendirme.
7. Çok fazla miktardaki kapsamın öğrenilmesinden ziyade derinlemesine bir öğrenmeye vurgu yapma.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi hem öğrenciye hem de öğretmene ait faktörler öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olmaktadır. Benzer şekilde Entwistle (2009, s. 35) daha üst düzey öğrenmelerin desteklendiği bir ortamda, öğrenci tarafından konu alanına duyulan ilgi ve içsel güdülenmenin derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha fazla düzeyde tercih etmeleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Etkili öğrenme ve başarılı öğrencilerin öğrenme özellikleri, alanyazına göre incelendiğinde derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile benzerlik sergileği görülmektedir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin, öğrenme sürecinde anlam aramaya yönelik çalışması ve çalışırken üst düzey öğrenme stratejilerini kullanması ve bütün süreç boyunca öz düzenleyici

öğrenme özelliklerini sergilemesi derinlemesine öğrenme yaklaşımının etkili öğrenme ve başarılı öğrencilerin özellikleri ile örtüştüğü göstermektedir.

1.1.2.2. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı

Biggs ve Tang, yüzeysel öğrenme yaklaşımı bireyin kursun/dersin gereklerini yerine getiriyor şeklinde görünüyorken, düşük düzeyde bir çabayla görevi yerine getirebilme niyetinde olma şeklinde tanımlamaktadırlar (Biggs ve Tang, 2007, s.22). Başka bir ifadeyle görevin gerçek amaçlarının dışındaki niyetle gerçekleştirilmesi (Biggs, 2001, s. 85) ve dışsal bir motivasyonun yansıması olarak tanımlanır (Biggs, 2001, s. 85, Curzon, 2004, s.232). Bu süreçte görev; ihtiyaçları karşılamak için daha az çaba ve zamanla bir an önce açığa kavuşturulması gereken bir engel olarak görülmektedir. Bu yüzden görevi uygun bir şekilde yapmak için yüksek düzeyde bilişsel etkinlik gerekli olduğu için yüzeysel öğrenme yaklaşımı eğilimi sergileyenler görevi düşük düzeyde bilişsel etkinliklerle gerçekleştirmeyi tercih ederler (Biggs, 2001, s. 85, Biggs ve Tang, 2007, s.22). Yüzeysel öğrenme ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarındaki bilişsel sürece ilişkin düzeyi gösteren Tablo 1.1 aşağıda verilmiştir (Biggs, 2001, s. 89).

Tablo 1.1: Yüzeysel ve Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımlarına Ait Bilişsel Beceri Düzeyleri

<i>BİLİŞSEL DÜZEY</i>	<i>ÖĞRENME YAKLAŞIMI</i>	
	<i>Derinlemesine</i>	<i>Yüzeysel</i>
<i>İfadeler</i>	<i>niyet: anlamak</i>	<i>geçmek</i>
Yansıtma		
Az bilinen problemlere uygulama		
Hipotez kurma		
Prensiplerle ilişki kurma		
Daha bilinen problemlere uygulama		
Açıklama		
Tartışma		
İlişki kurma		
Ana fikirleri kavrama		
Tanımlama		
Tek tek sayma		
Başka sözcüklerle açıklama		
Anlamak		
İsmi tanımlamak		
Hatırlamak		

Tablo 1.1'den anlaşılacağı gibi yüzeysel öğrenme yaklaşımını sergileyenler düşük düzeyde bilişsel süreçler kullanırken derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyenler düşük düzeyden üst düzeye doğru bilişsel süreçler kullanma eğilimindedirler.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler ders çalıştıklarında, sadece önemli gördükleri “anahtar konular/noktalar”ı keşfetmeye dayalı bir öğrenme yaklaşımı sergilerler. Öğrenme görevi bir bütün olarak görülmez ve genellikle keyfi bir şekilde çalışma olarak görülerek içerik sanki birbirinden kopuk ayrı parçaları gibi algılanır. Bu yaklaşımı kullanan öğrenciler ilkelerin, kapsamın ve bunların ilişkili olduğu arka planın, amacın ve konu alanının ötesinde bilginin hatırlanmasına ve tekrarlanmasına odaklanmaktadır (Curzon, 2004, s.232, Biggs ve Tang, 2007, s.22). Anlamaksızın içeriği ezberleme bu yaklaşımda kullanılan en yaygın yollardan biridir (Biggs, 2001, s.

85). Bu süreçte fikirler pasif bir şekilde kabul edilir ve onların kendi uygulamalarına ait yansımaları çok az yer verilir (Curzon, 2004, s.232).

Biggs ve Tang (2007)'e göre öğrencilerin yüzeysel yaklaşımı sergilemelerini cesaretlendiren öğrenci ve öğretmene dayalı faktörleri şu şekilde sıralamaktadır.

Öğrenciye Bağlı Faktörler

1. Bir dersi sadece minimum bir başarıyla geçme niyeti. Böyle bir yaklaşım öğrencinin programıyla ilişkili olmayan bir konuyu almak zorunda kaldığı için olabilir.
2. Akademik olmayan öncelikler.
3. Yetersiz zaman: Aşırı iş yükü
4. Olgusal bilginin hatırlanmasının yeterli olduğunu düşünmesine neden olan yanlış anlaşılan gereklilikler.
5. Eğitime alaycı bir bakış.
6. Yüksek düzeyde kaygı
7. Derinlemesine bir seviyede belli bir içeriği anlamada gerçekten yetersizlik (Biggs ve Tang, 2007, s.23).

Öğretmene Bağlı Faktörler

1. Öğretimin, konuya ait bir içsel bütünlük oluşturulmadan, birbiriyle ilişkisiz parçalar halinde gerçekleştirilmesi.
2. Kısa cevaplı ve çoktan seçmeli testleri kullanarak kaçınılmaz olarak olguları birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirmesi.
3. Öğretimin, özellikle de değerlendirmenin, yanlış bir önyargıyı cesaretlendirecek şekilde gerçekleştirilmesi. Örneğin "Bu bölümü öğretmekten nefret ediyorum ve sizde öğrenirken nefret edeceksiniz fakat biz bu konuyu bitirmek zorundayız" şeklinde ifade etmesi.
4. İşin yapılması için yeterli zamanı vermeme.

5. Başarı için düşük beklenti ve aşırı kaygı ortamı yaratma: “Bu konuyu anlayamayan bir kişi üniversite için uygun olamaz ” (Biggs ve Tang, 2007, s.23-24).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere hem öğrenci hem de öğretmen ve öğretme-öğrenme süreci öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkilemekte ve yüzeysel öğrenme yaklaşımının cesaretlendirildiği ortamlarda öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemeleri artmaktadır.

1.1.2.2.3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımı

Stratejik öğrenme yaklaşımı algılanan değerlendirme süreci içinde manayı anlamaya ya da olguları ve prosedürleri hatırlamaya dayalı bilişsel süreçlerinden hangisine vurgu yapılmışsa ona göre yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarından birini kullanan bir yaklaşımdır (Entwistle, 1995, s.47). Ayrıca stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğrencileri başarı ve yüksek notlar/dereceler motive eder. Bu öğrencilerin yaklaşımlarındaki asıl neden başarılı olmaktır (Newble ve Entwistle, 1986, s. 165). Yine bu yaklaşımın en önemli özelliklerinden biri hem çalışma yöntemleri açısından hem de zaman yönetimi açısından organizasyona vurgu yapmasıdır (Entwistle, 1995, s.47).

Sonuç olarak derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarında öğrenenin süreçte birbirinden farklı niyetlerle farklı yollar izlediği görülmektedir. Bu bağlamda derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarının özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1.2’de özetlenmiştir (Entwistle, McCune & Walker, 2001, s. 109).

Tablo1.2: Öğrenme Yaklaşımlarının Özellikleri

Derinlemesine Yaklaşım	Anlamı Araştırmak
<i>Niyet: Kendisi için fikirleri anlamak</i> Fikirleri önceki bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirme Örnekleri ve altında yatan prensipleri araştırma Kanıtları ve onun ilişkili olduğu sonuçları kontrol etme Mantıklı bir araştırma yapmak ve dikkatli ve kritik bir şekilde tartışma Öğrenirken geliştirdiği anlamların farkında olma Ders içeriğiyle aktif bir şekilde ilgili olma	
Yüzeysel Yaklaşım	Tekrarlamak
<i>Niyet: Ders gereklerinin üstesinden gelmek</i> Dersi birbiriyle ilişkisiz bilginin bir parçası olarak görme Olguları hatırlamak ve rutin bir şekilde prosedürleri yürütme Yeni sunulan bilginin anlamını bulmada zorlanma Dersi ya da görevi çok az anlamlı ve değerli görme Ne amaç ne de strateji göstermeksizin çalışma Çalışmaya yönelik çok fazla baskı ve endişe hissetme	
Stratejik Yaklaşım	Yansıtıcı organizasyon
<i>Niyet: Mümkün olan en yüksek derecede başarılı olmak</i> Çalışmada sürekli bir çaba sergileme Etkili bir şekilde zaman ve çaba yönetimi Çalışma için doğru şartları ve araçları bulma Çalışma yollarının etkililiğini takip etme Değerlendirmenin gereklerine ve kriterlere uyanık olma Öğretmenlerin tercihlerini algılayarak o yönde çalışma	

1.1.3.Öğrencilerin Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler ve Bu Faktörlerin Öğrenme Yaklaşımları ile İlişkisi

Alanyazın incelendiğinde öğrenme üzerinde etkili olan faktörleri belirlemek amacıyla pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar öğrenme üzerinde etkili faktörlere ilişkin hem farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına hem de öğrenme ile ilişkili farklı etmenlerin gözler önüne serilenmesine aracı olmuştur.

Bu bağlamda niceliksel bir yöntemle öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi olan çeşitli çevresel faktörlerin bir ölçek vasıtasıyla belirlenmesi çalışmaları Oosthoek & Gras tarafından 1969'da gerçekleştirilmiştir. Aynı ölçeğe yeni maddeler eklenerek 1970 yılında Geensen tarafından "Study Environment Questionnaire" ölçeği geliştirilmiştir (Gaff, Crombag & Chang, 1976, s. 287-288). Gaff, Crombag ve Chang tarafından 1976 yılında Dutch Üniversitesinde yapılan başka bir araştırmada Avrupa'nın çeşitli yerlerinde yapılan çalışmalarda

geliştirilen araştırma stratejilerinin yararlılığını tartışmak, Avrupa üniversitelerinde öğrenme ortamlarını araştırmak ve Dutch üniversitesindeki öğrenme ortamına ilişkin araştırma sonuçlarını rapor etmek üzere aynı ölçekten yararlanılmıştır (Gaff, Crombag & Chang, 1976, s. 286). Söz konusu çalışmada, öğrenme ortamının açıklanmasında öğrenci algıları merkeze alınmıştır (Gaff, Crombag & Chang, 1976, s. 287). Araştırmada dört farklı alandan (kimya, hukuk, tıp, psikoloji) 454 öğrenciye 115 soru sorulmuş (Gaff, Crombag & Chang, 1976, s. 288-290) ve ölçekteki 115 sorunun analiz edilmesinin yaratacağı zorluklar göz önüne alınarak benzer cevapların alındığı maddeler bir araya getirilerek 10 başlık altında değerlendirme yapılmıştır (Gaff, Crombag & Chang, 1976, s. 291-293). Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına etki eden faktörlerin bir göstergesi olan bu başlıklar aşağıda sıralanmıştır:

1. Derse yönelik harcanan ders ve ders dışı etkinlikler
2. Öğretmenlerin öğrencilerini anlama düzeyi
3. Öğrencilerin ilgilerine yönelik mekanların olması
4. Konu alanına karşı ilgisi
5. Öğrencilere verilen bireysel önem/dikkat
6. Öğrenci beklentilerini gerçekleştirme düzeyi
7. Konu alanı, öğretim ve öğrenme anlamında üniversite çevresinin orta öğretimden farkı
8. Öğrencilere gösterilen saygı
9. Bilgiye ulaşılabilirlik
10. Program yönergeleri

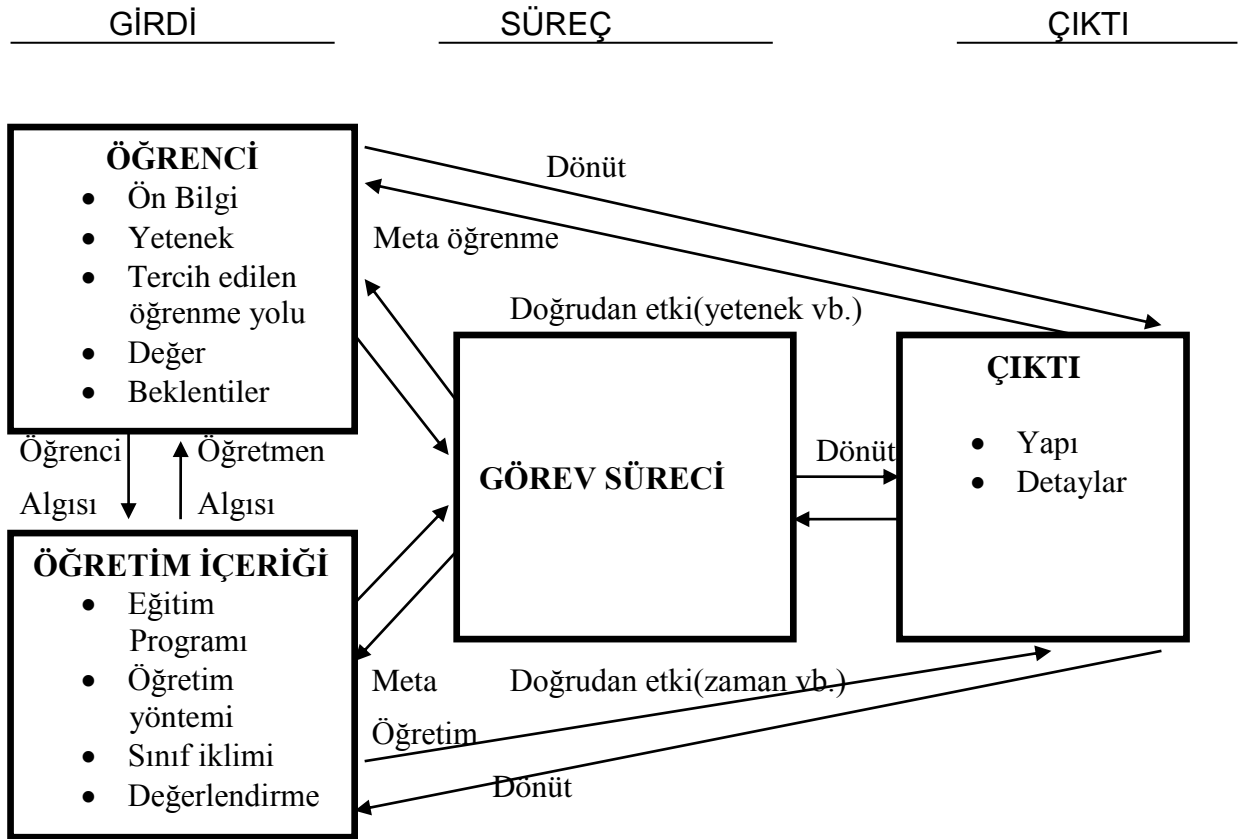
Araştırma sonucunda öğrencilerin cevap ortalamaları arasında bölümler bazında önemli farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Okudukları bölüm itibariyle öğrencilerin dersle ilişkili olarak zaman harcama bakımından en yüksek ortalamanın sırasıyla kimya, tıp, hukuk ve psikoloji şeklinde sıralandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğretmenler tarafından daha iyi algılanması ve öğrencilerin kendi ilgilerini gerçekleştirebilecekleri mekanların olması

bağlamında en yüksek ortalamanın sırasıyla psikoloji, hukuk, tıp ve kimya şeklinde olduğu görülmüştür. “Bölümler arasındaki bu fark neden olmuştur?” şeklindeki soruya cevap olarak bölümler arasında bilginin yazılması ve sistematize edilmesi bakımından farklı yaklaşımların benimsenmesi olarak açıklanmıştır (Gaff, Crombag & Chang, 1976, s. 294). Bu açıklama Thompson ve arkadaşlarının (1969) yapmış oldukları çalışmayla paralellik taşımaktadır. Thompson ve arkadaşları yaptığı çalışmada fen bilimlerinde bilginin belli bir metodoloji ile geliştirilmiş, oldukça yüksek kodlamaların bulunduğu bir yapı olduğu, sosyal bilimlerin ise daha düşük düzeyde kabul edilen metodolojilerle geliştirilmiş daha düşük kodlamalardan oluştuğu ifade edilerek psikoloji bölümündeki öğrenciler daha fazla kendi ilgileri yönünde ilerleyebilirken kimya ve tıp bölümündeki öğrencilerin kendi ilgileri doğrultusunda ilerleme düzeylerinin daha aşağı düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca fen bilimlerinin konu alanlarını oldukça hayati görmeleri ve öğrenci merkezli yaklaşımı daha az sergilemeleri (Thompson et. al. 1969, akt. Gaff, Crombag & Chang, 1976, s. 294-295) de öğrencilerin öğrenmelerinde farklılıklara neden olmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin içinde buldukları öğrenme ortamının iklimi, öğretmenlerin öğrencileri algılayışları ve yaklaşımları, konu alanına verilen önem, öğrencilerin bireyselliğine ve ilgilerine verilen önem öğrenme üzerinde etkili faktörlerdendir.

Ramsden (1979) tarafından British Üniversitesi’nde yapılan benzer başka bir çalışmada öğrencilerin öğrenmeleri ile akademik ve sosyal çevresi (öğretim, dersin düzenlenmesi, konu alanı ve değerlendirme yöntemleri) arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu bağlamda altı farklı bölümdeki öğrencilerin kendi derslerini ve öğretmenlerini algılayışları incelenmiştir. Çalışmada ders algılama ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemleri kullanılmıştır (Ramsden, 1979, s. 412). Araştırma sonucunda farklı bölümdeki öğrencilerin öğretme ve öğrenme sürecinde birbirinden farklı yollar kullanmakta olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılara ise her bölümün birbirinden farklı öğrenme atmosferi, kültürü ve değerlendirmede kullanmış oldukları farklı yöntemlerin etkisi olduğu görülmüştür (Ramsden, 1979, s. 417-419). Aynı çalışmada her bölümden yaklaşık 10 öğrenciyle görüşme yapılmış ve bu görüşmelerle hem dersin organize edilme

biçimi ve öğretim şeklinin hem de öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesi ve ilgilerinin öğrencinin öğrenmeleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır (Ramsden, 1979, s. 419-420). Bu bağlamda öğrencilere kendi bölümlerinin ve derslerinin zayıf ve güçlü yönlerine ilişkin sorular sorulmuş ayrıca kendilerinin bir öğrenme görevine karşı sergilemiş oldukları öğrenme yaklaşımlarına ilişkin de detaylı sorular sorulmuştur. Görüşmeler sonucunda öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile öğretmenleriyle olan ilişkilerinin niteliği, değerlendirme işleminin üzerlerinde oluşturduğu etki ya da baskı arasında sürekli bir ilişkili olduğu yönünde ifadelere ulaşılmıştır (Ramsden, 1979, s. 420).

Öğrencilerin öğrenmelerinde etkileşime girdikleri ortamları kavramsallaştırma adına yapılan en kapsamlı çalışma ise 1993 yılında Biggs tarafından 3P (Presage, Process, Product) olarak bilinen girdi, süreç ve çıktı modeliyle açıklanmıştır. Biggs'in 3P Modeline ilişkin özet bilgi Şekil 1.1'de verilmiştir (Biggs, 1996, s. 187).



Şekil 1.1. 3P Modeli (Biggs, 1996, s. 187).

Şekil 1.1'den de görüldüğü gibi girdi faktöründe önceki öğrenmeler bulunmaktadır. Öğrenci girdi faktörün de öğrencinin, önceki bilgileri, yetenekleri, tercih ettikleri öğrenme yolları ve başarıya ilişkin beklentileri gibi öğrencinin sınıfa getirdiği onun karakteristik özelliğiyle ilgili durumlar vardır (Biggs, 1996, s. 186, Senemoğlu, 2013). Ayrıca motivasyon, çalışma alışkanlıkları, özyeterlik algısı, öğrenme stili, sosyal ve kültürel faktörler (Dart ve diğ., 2000, s.262, Senemoğlu, 2013), yaş, gelişim düzeyi, genel sağlık durumu (Senemoğlu, 2013, s. 380) güven, özsaygı ve bilişsel gelişim de bulunmaktadır (McLay, Mycroft & diğ. 2010, s.84, Senemoğlu, 2013). Öğretim içeriği girdi faktöründe ise; ders, program içeriği, öğretim ve değerlendirme metotlarını içeren ve kurum ve öğretmenler tarafından oluşturulan bir üstyapıdır (Biggs, 1996, s.186). Bu yapı ayrıca öğretme ve öğrenme algısını, eğitim programının organizasyonunu, görevin güçlüğünü, uygun zamanı, izin verilen özgürlük düzeyini, sınıf yönetimini, var olan kaynakları, sınıf iklimini (Dart ve diğ., 2000, s.262) öğrenenin konuyla ilgili algısını (McLay, Mycroft & diğ. 2010, s.84), öğrencinin içeriğe ilişkin beklentilerini, içeriğin organize edilmiş şeklini de içerir (Senemoğlu, 2013, s. 381-382).

Süreç faktörü, girdi faktörü içinde bulunan öğretim ve öğrenci arasındaki etkileşim sonucunda gelişir. Bu süreçte öğretim sürecine giren öğrenciler kendi önyargılarını, oryantasyonlarını ve beklentilerini yorumlar. Öğrencilerin eylemlerine yön verecek olan bu yorumlar, görevin kendisine bağlı olarak yapılacak bilişsel davranışlarla birlikte öğrenme süreci üzerinde odaklanan yürütücü biliş etkinliklerindeki kapsar. İşte bu aşamada öğrenme görevinin öğrenciler tarafından yorumlanarak davranışlarına yön verdiren şey, öğrencilerin kabul etmiş oldukları derinlemesine, yüzeysel ve başarı odaklı (stratejik) öğrenme yaklaşımlarıdır (Biggs, 1996, s. 186-188).

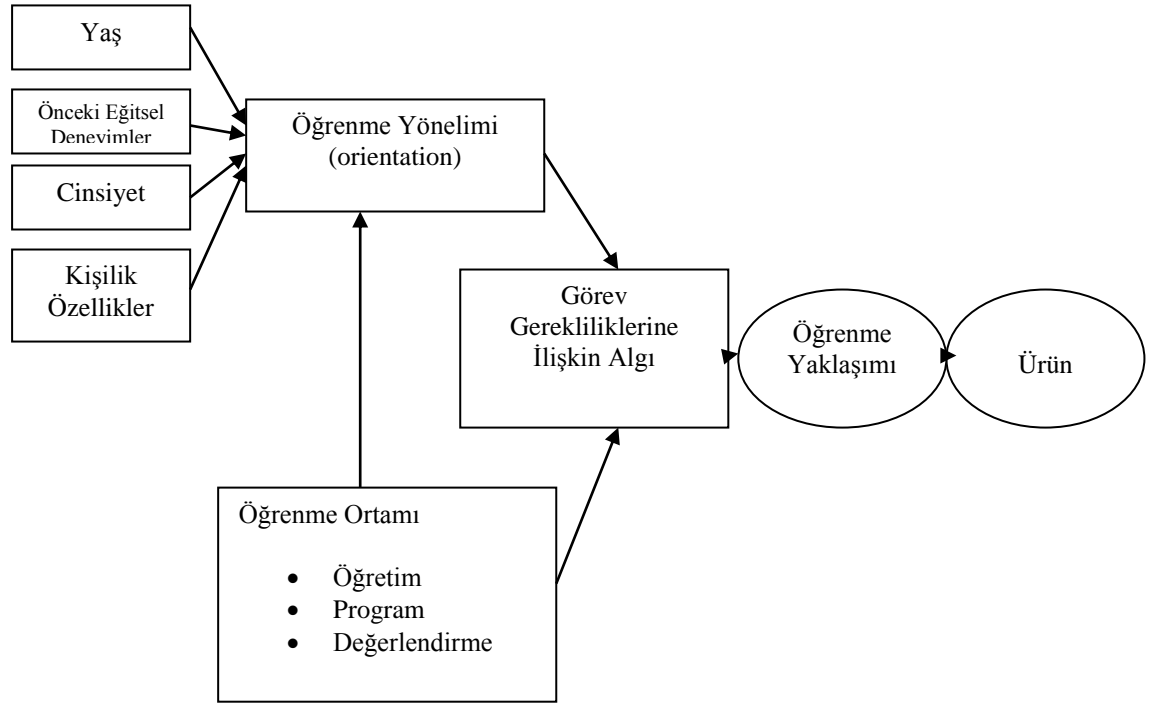
Ürün faktörü öğrenme çıktılarıdır ve çoğunlukla öğrencinin öğrenmeye olan yaklaşımı tarafından belirlenir. Çıktılar niteliksel (nasıl iyi öğrenildi), niceliksel (ne kadar öğrenildi) ve kurumsal (ya niceliksel ürün ya da niteliksel ürünle ya da her ikisi ile ilişkisi ve ödül kazanmak için gerekli özelliklere ulaşma) olarak sınıflandırılabilir (Dart ve diğ., 2000, s.263).

Yukarıdaki açıklamalara paralel bir şekilde Dart ve diğ. (2000) öğretim yöntemi, öğretmenin öğrencilere karşı açık duruşu, öğrenmenin değerlendirilmesindeki özgürlük, açık amaçlar ve hedefler, mesleki ilişki, anlama için yapılan baskı, öğretimin ve öğrenmenin algılanması, uygun işyükü gibi akademik çevre faktörlerinin ve öğrencinin yeterlik algısı, öğrenme anlayışı, ilgisi ve önceki bilgisi gibi bireysel özelliklerin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkilemekte olduğunu ifade etmiştir (Dart ve diğ., 2000, s.263).

Yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Zeegers (2001) bu faktörleri bağlamsal (contextual) (öğretme/öğrenme süreci aktiviteleri, değerlendirme, kurumsal değerler vb.) ve bireysel faktörler (cinsiyet, yaş, önceki deneyimler vb.) olarak iki boyutta sınıflandırmıştır. Bu çalışmada öğrenme yaklaşımlarına etki eden faktörler bireysel ve bağlamsal faktörler kapsamında ele alınacaktır.

1.1.1.1.Bireysel Faktörler

Öğrenme sürecine etki eden faktörler ve bunların öğrenme yaklaşımlarıyla olan ilişkilerini kavramsallaştırma adına Ramsden tarafından ilk kez 1992 yılında bağlam içinde öğrenci öğrenme modeli (a model of student learning in contex) önerilmiş ve model daha sonra Duff ve arkadaşları (2004) tarafından yeniden düzenlenerek öğrenci öğrenmesinde bağlamsal model olarak sunulmuştur. Şekil 1.2'de öğrenme süreci ve bu süreç de etkili olan etmenlerin birbirleriyle olan ilişkisi verilmiştir.



Şekil 1.2. Öğrenci Öğrenme Modeli (Duff ve diğ. 2004, s. 1910)

Şekil 1.2’de de görüldüğü gibi, öğrenenin bireysel özellikleri ile öğretme-öğrenme ortamının özellikleri, öğrenenin öğrenme yönelimini etkilemekte ve böylece hem öğrenme yönelimi hem de öğretme-öğrenme ortamının özellikleri, öğrencide oluşturduğu algı üzerinden, öğrencinin öğrenme yaklaşımını etkilemektedir. Bu bağlamda öğrenme yaklaşımlarına etki eden bireysel faktörler yaş, cinsiyet, önceki eğitim deneyimleri ve kişilik özellikleri olarak ele alınmıştır.

Öğrenciler aynı dünyada birbirine benzer deneyimlere sahip değildir. Bunun en önemli nedenlerinden biri öğrencilerin kendi öğrenme durumlarını algılamalarındaki çeşitlilik/farklılıktır. Hatta bağlam bütün öğrenciler için aynı olsa bile, önceki deneyimler farklıdır ve bu da farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına neden olur (Prosser ve Trigwell, 1999, s. 23). Bu bağlamda öğrenciler, öğretme öğrenme sürecine (context) daha önceden belirli öğrenme ve öğretme durumlarındaki yaşamış oldukları deneyimlere dayalı olarak kendi farkındalıklarıyla ve anlamlandırmalarıyla gelirler (Prosser ve Trigwell, 1999, s.

31). Benzer şekilde öğrencilerin öğrenme yaklaşımları da onların önceki deneyimlerine ve göreve olan ilgilerine bağlıdır (Ramsden, 1992, s. 65). Ramsden (1991)'in yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin üniversitede kullandıkları çalışma yaklaşımlarının lise döneminde elde ettikleri deneyimler tarafından etkilendiği ifade edilmiştir. Lise döneminde öğrenciler derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanmaya yönelik cesaretlendirildiğinde öğrencilerin üniversitenin ilk ve izleyen yıllarında da derinlemesine öğrenme yaklaşımını, yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanmaya yönelik cesaretlendirildiğinde ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmekte ısrarlı davrandıkları bulgusuna ulaşmıştır (Akt. Ramsden, 1992, s. 67). Bu kapsamda öğrencilerin önceki deneyimlerinin onların sonraki öğrenme yaklaşımlarını şekillendirmesi üzerinde etkili olduğu vurgulanabilir. Ayrıca yine bu kapsamda ele alınabilecek akademik başarı ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye bakıldığında Watkins (2001) öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ele alan 60 çalışma üzerinde meta analiz çalışması yapmış ve araştırma sonucunda 28 çalışmada akademik başarı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında olumsuz ilişki olduğunu tespit ederken 37 çalışmada derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasında ve 32 çalışmada ise stratejik öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasında olumlu ilişki olduğunu bulmuştur. Bernardo (2003) ise akademik başarı ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin farklı kültürlerde ve eğitim sistemleri içinde nasıl olduğu tespit edilmek için Filipinli 302 üniversite öğrencisi üzerinde çalışmış ve araştırma sonucunda derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Sadler-Smith (1996) 245 işletme öğrencisi üzerinde yapmış olduğu çalışmada derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Senemoğlu (2011) yapmış olduğu çalışmada da Türk ve Amerikalı öğrencilerin algıladıkları başarı düzeyi ile benimsedikleri öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı ilişki olduğunu ve kendini yüksek düzeyde başarılı gören her iki ülke öğrencilerinin de derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını benimsediğini, düşük düzeyde başarılı olanların ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettiğini tespit etmişlerdir.

Öğrenme yaklaşımlarına etki eden diğer bireysel faktörler yaş ve cinsiyettir. Watkins ve Hattie (1981, s. 384-393) Avusturalya Üniversitesinde yapmış olduğu çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsediklerini yine aynı çalışmada yaşları daha büyük olan öğrencilerin de derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsediklerini ifade etmişlerdir. Yine Biggs (1987, s. 34-48) tarafından Avusturalya genelinde yapılan çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını tercih ettiklerini ve kız öğrencilerin de erkek öğrencilerden daha fazla stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Ayrıca yine aynı çalışmada yaş seviyesi arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme oranının da arttığı belirtilmiştir. Smith ve Miller (2005)'in yaptığı çalışmada da Biggs'in çalışmasını destekler şekilde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla stratejik öğrenme yaklaşımını benimsediklerini tespit etmişlerdir. Zeegers (2001, s. 115-132) tarafından yapılan boylamsal çalışmada da yine yaşı büyük olan öğrencilerin genellikle derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Fakat aynı çalışmada cinsiyet faktörüne göre herhangi bir farklılığın olmadığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde Chan (2003, s. 36-50), Richardson (1995, s. 5-17) ve Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007, s. 25-41) tarafından yapılan çalışmada da öğrenci yaş seviyesi arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme eğiliminin arttığı fakat cinsiyet faktörüne göre herhangi bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Senemoğlu (2011) araştırma sonucunda; Türk ve Amerikan öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını, yüzeysel öğrenme yaklaşımından anlamlı düzeyde daha çok tercih ettikleri, sınıf düzeyi arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanma düzeyinin arttığı, kız öğrencilerin stratejik, erkeklerin ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri bulgularına ulaşılmıştır. Yukarıda ifade edilen araştırmalarda da ifade edildiği gibi sıklıkla yaş seviyesinin ilerlemesi ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilirken cinsiyet ile öğrenme yaklaşımları arasında pozitif ya da negatif yönde tutarlı bir ilişkinin ortaya çıkmadığı gözlenmektedir.

Kişilik özellikleri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye yönelik olarak, Busato ve diğerleri (1999, 2000) Hollanda da Vermunt'un öğrenme yaklaşımları ölçeğini kullanarak yapmış olduğu iki çalışmada ölçeğin anlam arama boyutu ile öğrencinin yaşantı kazanmaya açık olma (openness to experience) özelliği arasında ve hatırlamaya dayalı boyutu ile öğrencinin uyumlu olma (agreeableness) ve vicdanlı olma (conscientiousness) özellikleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde amaçsız olma (undirected) boyutu ile öğrencinin nevrotik olma özelliği arasında da pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Duff ve diğerleri (2004, s.1910) Vermunt tarafında geliştirilen öğrenme yaklaşımları ölçeği ile Entwistle ve diğerleri tarafından geliştirilen ölçekler arasında uygunluk anlamında deneysel bir çalışma olmamasına rağmen Vermunt'un ölçeğinin alt boyutlarında geçen anlam arama boyutunun derinlemesine öğrenme yaklaşımına, hatırlamaya dayalı olma ve amaçsız olma boyutunun ise yüzeysel öğrenme yaklaşımına benzer olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda öğrencinin açıklık/dışadönük olması onu derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmeye yönlendirirken, öğrencinin hatırlamaya odaklanması, amaçsız olması, nevrotik kişilik sergilemesi ve vicdanlı olması ise onu yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmeye yönlendirmektedir şeklinde ifade etmiştir. Chamorro-Premuzic ve Furnham (2009) tarafından 852 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada da öğrencinin yaşantı kazanmaya açık olması ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında pozitif bir ilişki, yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında ise negatif bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde Duff ve diğerleri (2003) tarafından İskoçya da 146 sosyal bilimler öğrencisi üzerinde bir çalışma yapmış ve çalışma sonucunda dışadönük olma ve yaşantı kazanmaya açık olma ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında pozitif bir ilişki olduğu, nevrotik kişilik özelliği ile ise negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile nevrotik kişilik özelliği arasında da pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca stratejik öğrenme yaklaşımı ile dışadönük ve vicdanlı olma kişilik özellikleri arasında pozitif, nevrotik kişilik özelliği arasında ise negatif bir ilişki bulunmuştur. Farklı bir yaklaşımla Abouserie (1995) tarafından yapılan çalışma da öğrencilerin öz-saygı ile başarı güdüsü arasındaki ilişkiye bakılmış ve çalışma sonunda öz-saygı ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında

olumlu, yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında ise olumsuz bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca başarı güdüsünün hem derinlemesine hem de stratejik çalışma puanlarına olumlu etkisi bulunduğu saptanmıştır. Bu bulgulardan hareketle öğrencinin kişilik özellikleri ile öğrenme yaklaşımları arasında bir ilişki olduğu söylenebilirken bu ilişkinin içinde bulunulan durumun koşulları tarafından şekillendiği ve bu nedenle her ne kadar kişilik özellikleri bireyin süreklilik arz eden özelliği olsa bile içinde bulunulan durumun koşulları değiştirilerek öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olunabileceği ifade edilebilir.

1.1.1.2.Bağlamsal Faktörler

Ramsden (1984) öğrenme yaklaşımlarını öğrenen ile belli bir bağlam içindeki öğrenme hedefleri arasındaki ilişki kapsamında tanımlanmaktadır (Akt. Bowden ve Marton, 1998, s.59). Bu bağlamda öğrencilerin içinde buldukları öğrenme ortamını algılayış şekilleri kabul ettikleri öğrenme yaklaşımları ile ilişkilidir. (Ramsden, 1992, s.84; Trigwell ve Prosser, 1999, s.58). Değerlendirme, işyükü, öğretimin etkililiği, öğretmenlerin sorumluluk anlayışı (commitment), öğrencileri kontrol etme düzeyi gibi faktörlerin öğrenci tarafından algılanışı benimsedikleri öğrenme yaklaşımları üzerinde etkilidir. Öğrencilerin algısı da öğrenme ortamına ilişkin önceki deneyimlerinin bir sonucudur ve öğrenmelerine yönelik genel düşünüş yollarını kapsamaktadır. Ve bu algılayış ya öğrencilerin konuyu anlamalarını sağlar ya da sadece anlamadan çalışmalarına neden olur. (Ramsden, 1992, s.84). Bağlamsal faktörler Ramsden (1992)'in ifade ettiği çerçevede dahilinde başlıklar altında aşağıda açıklanmıştır:

1.1.1.2.1.Değerlendirme

Değerlendirme, öğrencilerin bildiği ve bilmediği şeyleri daha etkili bir şekilde görmemizi ve anlamamızı sağlayan bir öğretim yoludur. Bu kapsamda değerlendirme öğrenci başarısı ve öğretim hakkında bilgi vererek öğrenci öğrenmelerinde ortaya çıkan yanlış anlaşılmalara daha etkili bir şekilde teşhis edilmesine yardımcı olur. Ayrıca öğrenmenin niteliğinin yanı sıra öğretimin niteliğiyle de ilgilidir ve öğrencilerin yalnızca ne yapabildikleri ile değil aynı zamanda yapabildikleri şeylerin ne anlama geldiğiyle de ilgilidir (Ramsden, 1992, s.182). Crooks (1988, s. 443-444) değerlendirmenin öğrencileri, zaman kriterini

göz önüne alarak; kısa, orta ve uzun dönem olmak üzere üç seviyede etkilediğini ifade etmiştir.

Kısa dönemde;

1. *Yeni bilgiyi vermeden önce, ön koşul bilgi ve becerileri yeniden devreye sokma ve bütünleştirme*
2. *Konunun önemli noktalarına dikkatlice odaklama*
3. *Aktif olarak öğrenme stratejilerini kullanmaya cesaretlendirme*
4. *Öğrencilere becerilerini uygulayabilme ve öğrendiklerini pekiştirebilme için fırsat verme*
5. *Sonuçlar hakkında bilgilendirme ve doğru dönüt verme*
6. *Öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerinde yardımcı olma ve öz-değerlendirme becerilerini geliştirme*
7. *Gelecekteki öğretimin ya da öğrenme etkinliklerinin tam öğrenme düzeyine yükselmesini sağlamadaki seçeneklere rehberlik etme*
8. *Öğrencilerin başarılı olma hissini yaşamalarına yardımcı olma*

Orta dönemde;

1. *Etkili öğrenme için öğrencilerin sahip oldukları önkoşul bilgi ve becerileri kontrol etme*
2. *Öğrencilerin konu alanını çalışmaya yönelik motivasyonlarını ve kendi kapasitelerine ilişkin algılarını etkileme*
3. *İstenen performans standartlarını içeren eğitim programı hedeflerini ya da öğretimi öğrenciler için kolaylaştırma ve ilişkilendirme*
4. *Öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stratejilerini ve çalışma yaklaşımlarını etkileme*
5. *Öğrencilerin akademik başarılarını tanımlama ya da onaylama ve bu yolla onların gelecekte sergileyecekleri faaliyetlerini etkileme*

Uzun dönemde;

1. *Çeşitli bağlam içindeki öğrenilen konu ile ilgili öğrencilerin sahip olduğu yeteneği ve birikimi muhafaza etmesine ve uygulamasına yardımcı olma*
2. *Öğrencilerin hem özel hem de genel konularda motivasyonlarının devam etmesinde etkili olma*
3. *Öğrencilerin öz-algılamaları üzerinde etkili olma*
4. *Öğrencilerin öğrenme becerileri ve yaklaşımlarının geliştirilmesinde etkili olma*

Crooks (1988)'a paralel olarak Ramsden (1992, s.67) de kullanılan değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olan en önemli faktörlerden biri olduğunu ve değerlendirme yöntemine ilişkin algılanan değerlendirme gerekliliklerinin öğrencinin bir görevin üstesinden gelirken benimsemiş olduğu öğrenme yaklaşımı üzerinde oldukça güçlü bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda Scouller ve Prosser (1994, s.268)

değerlendirmeyi, geniş kapsamda öğrenci öğrenmelerini etkileyen en önemli faktör olarak ele alınabileceğini, dar kapsamda ise öğrencilerin sadece sınav olunacak konu üzerine yoğunlaşması (yani, ne çalışılacak) ve buna paralel kendi öğrenme yaklaşımlarını şekillendirmesi (yani, çalışılacak konu nasıl çalışılacak) biçiminde ele alınabileceğini ifade etmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde değerlendirme yaklaşımlarının ve yöntemlerinin, öğrencilerin öğrenme konularını nasıl ele alacaklarını ve hangi öğrenme yaklaşımını tercih edecekleri hususunda yönlendirici bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Biggs (1979)'in üniversite düzeyinde 60 eğitim bölümü öğrencisi üzerinde yapmış olduğu araştırmada, olgusal ya da anlam arama düzeyindeki sorularla yönlendirme yapıldığında, öğrencilerin öğrenme niteliğinin değiştiği ve olgusal düzeyde soru sorulduğunda sadece hatırlamaya dayalı bir çalışma yaklaşımını benimsediklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde Newbell ve Jaeger'ın (1983) tıp öğrencileri ile yaptıkları araştırmada değerlendirme yönteminde yapılan değişikliğin öğrencilerin sergilemiş oldukları çalışma şekilleri üzerinde değiştirici bir yönde etkisi olduğu bulunmuştur. Scouller (1998) üniversite ikinci sınıftaki 206 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin çoktan seçmeli test ve yazılı sınavlarda ne tür öğrenme yaklaşımlarını seçtiklerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda değerlendirme yöntemi ile yonteme göre seçilen öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çoktan seçmeli sınavlarda öğrencilerin daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımını seçtikleri ve bu tür sınavlarda başarılı olmak için düşük düzeyde bilginin yeterli olacağı algısının öğrencilerde mevcut olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca çoktan seçmeli sınavlarda, derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerin performanslarının daha düşük olduğu görülmüştür. Buna karşın, öğrencilerin yazılı sınava hazırlandıklarında derinlemesine öğrenme yaklaşımını seçtikleri ve bu sınav türünde üst düzeyde detaylı bilginin gerekli olduğu algısının bulunduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla yazılı sınavlarda yüzeysel öğrenme yaklaşımını seçen öğrencilerin başarı oranlarının daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ancak Smith ve Miller (2005) değerlendirme türünün ve çalışılan disiplin alanının öğrenme yaklaşımları ile olan ilişkisini belirlemek için Avusturalya Üniversitesinden 248 öğrenci ile çalışmış ve değerlendirme türünün öğrencilerin

öğrenme yaklaşımları belirlemede önemli bir etkiye sahip olmadığını bulmuştur. Smith ve Miller'ın yapmış olduğu çalışmada böylesi bir ilişki bulunmasa bile alanyazın incelediğinde çoktan seçmeli test uygulamaları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında yazılı sınav ile derinlemesine öğrenme yaklaşımları arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Ramsden (1992, s. 70) bu olgunun “yazılı sınavlar iyidir, çoktan seçmeli testler kötüdür” şeklinde ele alınmaması gerektiğini ancak uygun olmayan değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenmelerinde, etkisiz ve keyifsiz yolların tercih edilmesine neden olduğunu ifade etmiştir. Buna bağlı olarak öğrenciler sadece değerlendirilecek şeylerin çalışılmasını düşünecek ve hiçbir öğrenci konuyu çalışırken eğlenemeyecektir. Bu bağlamda değerlendirme yöntemlerinin öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisi göz ardı edilmeyerek, öğrencilerde anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi için dikkatli bir şekilde ele alınması önemli görülmektedir.

1.1.1.2.2. Öğretmen ve Öğretim

Öğretim ve öğrenme, olduğu bağlam tarafından güçlü bir şekilde etkilenecek oluşturulur. Bu bağlamda öğretmenler ve öğrenciler de buldukları bağlamı etkiler ve değiştirirler (Huddleston ve Unwin, 2008, s.3). Öğrenme yaklaşımları da öğrencilerin sabit bir karakteristik özelliği olmadığından hem öğrencilerin öğrenme durumlarını algılamalarındaki gerçekleşen değişimle hem de öğretmenler ve yöneticiler tarafından sergilenen davranışlarla bu yaklaşımlar değişebilmektedir (Prosser ve Trigwell, 1999, s. 85). Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerinin yaşamlarını ve çalışmalarını, özgeçmişlerini, öğrenmeye ilişkin eğilimlerini içeren bağlamı/çevreyi hesaba katmaları gerekir. Çünkü bu süreçte, öğretmenler, öğrencilerini yönlendirme noktasında oldukça büyük bir güce sahiptirler (Huddleston ve Unwin, 2008, s. 85-86).

Öğretmen ve öğretim ile öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi sistematize etme adına yapılan kapsamlı niteliksel çalışmalardan biri de Trigwell, Prosser ve Taylor (1994, s.78-83) tarafından yapılan çalışmadır. Çalışmada 24 üniversite öğretmeni ile görüşme yapılmış ve öğretime yönelik beş farklı yaklaşım bulunmuştur. Bu yaklaşımlar aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Yaklaşım A: Bilginin öğrenciye transfer edilmesi temeline dayanan öğretmen merkezli yaklaşım

Bu yaklaşımda, ilgili disiplin alanının kapsamındaki bilgilerin öğrencilere aktarılmasına dayanan öğretmen merkezli bir yaklaşım benimsenmektedir. Aktarmanın kapsamında olgu ve becerilerin doğrudan aktarılması vurgulanırken bunlar arasındaki ilişkiler göz ardı edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin önceki bilgileri önemli olarak görülmezken, öğretme-öğrenme sürecinde aktif olmalarına da gerek olmadığı düşünülmektedir.

Yaklaşım B: Disipline ait kavramların öğrenciler tarafından elde edilmesi temeline dayanan öğretmen merkezli yaklaşım

Bu yaklaşımda, ilgili disiplin alanının kapsamındaki kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin öğrenciler tarafından kazanılmasında yardımcı olunmasını temele alan öğretmen merkezli bir yaklaşım benimsenmektedir. Bu yaklaşımda kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ifade edildiği taktirde, öğrenciler tarafından da algılanabileceği hipotezi savunulmaktadır. Yaklaşım A da olduğu gibi yine öğretme-öğrenme sürecinin başarılı olması için öğrencilerin bu süreçte aktif rol almalarına gerek olmadığı düşünülmektedir.

Yaklaşım C: Disipline ait kavramların öğrenciler tarafından elde edilmesi temeline dayanan öğretmen-öğrenci etkileşimini merkeze alan yaklaşım

Bu yaklaşımda, ilgili disiplin alanının kapsamındaki kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin öğrenciler tarafından kazanılmasında, öğretmen öğrenci etkileşimini temele alan bir yaklaşım benimsenmektedir. Bu yaklaşımda da yaklaşım A ve B deki gibi öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturabilecekleri düşünülmez fakat yaklaşım A ve B'nin aksine öğrencilerin ilgili disiplin alanının kapsamını öğretme-öğrenme sürecine aktif olarak katılmasıyla elde edebileceği kabul edilmektedir.

Yaklaşım D: Öğrencilerin kendi düşüncelerini/ kavramsal yapılarını geliştirmeleri temeline dayanan öğrenci merkezli yaklaşım

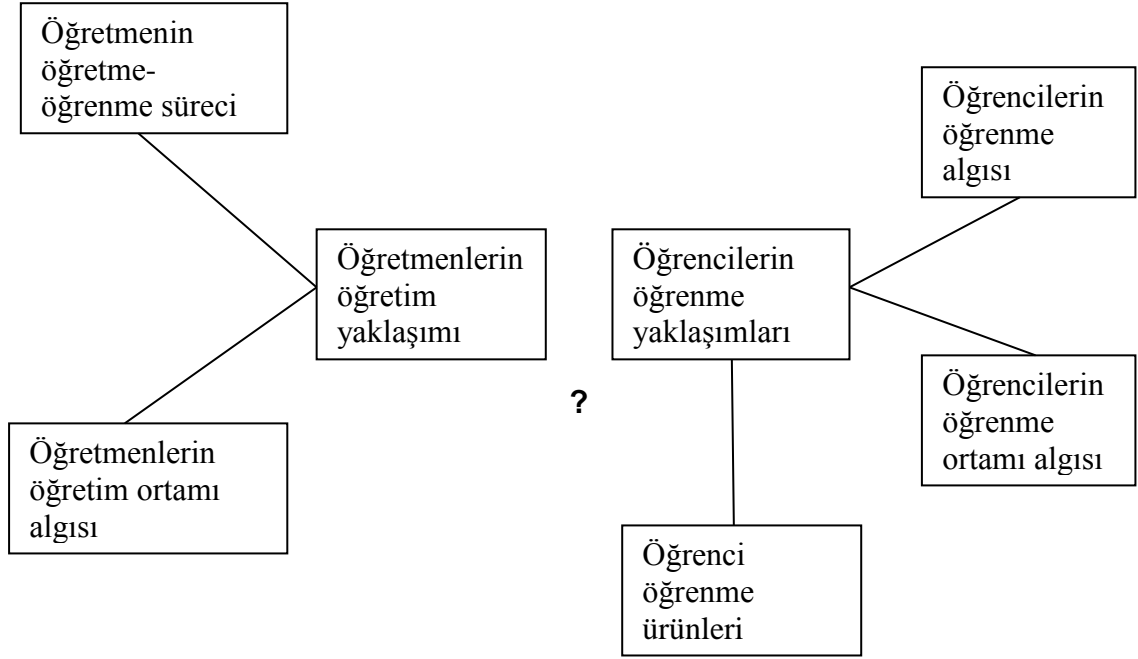
Bu yaklaşımda, öğrencilerin sahip oldukları fikirleri ve dünyaya bakış açılarını geliştirilmesini temele alan öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmektedir. Öğrenciler sahip oldukları kavramsal yapıları ancak kendi bilgilerini kullanarak düzenlemek zorunda oldukları için öğrencilerin merkeze alınması gerektiği kabul edilmektedir.

Yaklaşım E: Öğrencilerin kendi düşüncelerini/ kavramsal yapılarını değiştirmeleri temeline dayanan öğrenci merkezli yaklaşım

Bu yaklaşım öğrencilerin çalıştıkları olaylara ait geliştirmiş oldukları kavramsal çerçeveyi ve dünyaya bakış açılarını değiştirmeyi temele alan öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Yaklaşım D de olduğu gibi öğrencilerin kendi bilgilerini yine kendileri tarafından oluşturmaları/düzenlemeleri bir zorunluluk olarak görülmekte ve yine öğretmenlerin de öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin yapmış oldukları şeylere odaklanmalarının gerekli olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler yeni bir dünya bakışı/anlayışı meydana getirmede kendi bilgilerini yeniden düzenlemek zorunda oldukları için öğrenci merkezli yaklaşım sergilenmesi gerekir düşüncesi hakimdir. Ayrıca öğretmenlerin yeni bir dünya bakışını/anlayışını öğrencilere transfer edemeyeceklerini anlamaları gerektiği ifade edilmektedir.

Aynı çalışmada öğretme yaklaşımları ile öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasında ilişki olduğu da ifade edilmiştir. Öğretmen merkezli yaklaşımların (Yaklaşım A ve B) yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile öğrenci merkezli yaklaşımların (Yaklaşım D ve E) derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile ortak özelliklere sahip olduğu ifade edilmektedir. Sheppard ve Gilbert (1991) tarafından yapılan çalışmada bu görüşü destekler niteliktedir. Öğretmenlerin

yaklaşım D ve E deki benzer davranışlar sergiledikleri zaman öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsediklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğretimi algılayış şekli ile öğrenme ve öğrencilerin öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi Trigwell, Prosser ve Waterhouse (1999, s. 60) Şekil 1.3'de özetlemişlerdir.



Şekil 1.3. Öğretmenlerin Öğretimi Algılayış Şekli İle Öğrenme ve Öğrencilerin Öğrenme Çıktıları Arasındaki İlişki (Trigwell, Prosser ve Waterhouse 1999: 60).

Şekil 1.3'ten de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin öğretimi algılayış şekli öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecini ve öğrenme ortamını algılamasına göre şekillenmektedir. Bu algılamaya ise iki grupta sınıflandırılabilir ifade edilmiştir. Birinci grup bilginin transfer edildiği öğretmen merkezli yaklaşım, ikinci grup ise kavramsal değişimin vurgulandığı öğrenci merkezli yaklaşımdır. Öğretmen merkezli yaklaşımı işe koşturan öğretim elemanlarının derslerinde öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımına yöneldikleri, öğrenci merkezli yaklaşımı işe koşturan öğretim elemanlarının derslerinde ise öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına yöneldikleri tespit edilmiştir (Trigwell,

Prosser ve Waterhouse, 1999, s. 62-68). Benzer şekilde Biggs ve Tang (2007, s. 23-24) öğrencilerin hem yüzeysel hem de derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme nedenlerini hem öğrenenler hem de öğretmenler açısından ele almıştır. Bu bağlamda öğrencileri yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemeye yönlendiren, öğrenci ve öğretmene dayalı faktörleri şu şekilde sıralamaktadır.

Öğrenciye Bağlı Faktörler

1. Bir dersi sadece minimum bir başarıyla geçme niyeti. Böyle bir yaklaşım öğrencinin programıyla ilişkili olmayan bir konuyu almak zorunda kaldığı için olabilir.
2. Akademik olmayan öncelikler.
3. Yetersiz zaman: Aşırı iş yükü.
4. Olgusal bilginin hatırlanmasının yeterli olduğunu düşünmesine neden olan ve yanlış anlaşılabilir gereklilikler.
5. Eğitime alaycı bir bakış.
6. Yüksek düzeyde kaygı.
7. Derinlemesine bir seviyede belli bir içeriği anlamada gerçekten yetersizlik (Biggs ve Tang, 2007, s.23).

Öğretmene Bağlı Faktörler

1. Öğretimin, konuya ait bir içsel bütünlük oluşturulmadan, birbiriyle ilişkisiz parçalar halinde gerçekleştirilmesi.
2. Kısa cevaplı ve çoktan seçmeli testleri kullanarak olguları birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirmesi.
3. Öğretimin, özellikle de değerlendirmenin, yanlış bir önyargıyı cesaretlendirecek şekilde gerçekleştirilmesi. Örneğin “Bu bölümü öğretmekten nefret ediyorum ve sizde öğrenirken nefret edeceksiniz fakat biz bu konuyu bitirmek zorundayız” şeklinde ifade etmesi.
4. İşin yapılması için yeterli zamanı vermeme.

5. Başarı için düşük beklenti ve aşırı kaygı ortamı yaratma: “Bu konuyu anlayamayan bir kişi üniversite için uygun olamaz ” (Biggs ve Tang, 2007, s.23-24).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere hem öğretmen hem de öğretme- öğrenme süreci öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkilemekte ve yüzeysel öğrenme yaklaşımının cesaretlendirildiği ortamlarda öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseme eğilimine girdikleri görülmektedir.

Biggs ve Tang (2007, s.24-25) derinlemesine öğrenme yaklaşımına özendiren öğrenci ve öğretme ortamına dayalı nedenleri ise şu şekilde sıralamaktadır:

Öğrenciye Bağlı Faktörler

1. Bir görevi anlamlı ve uygun yapmaya niyet: Böylesi bir niyet ya içsel bir meraktan ya da iyi yapma azminden kaynaklanabilir.
2. Uygun ön bilgiye sahip olma.
3. Yüksek kavramsal düzeye odaklanabilme yeteneği.
4. İlgisiz detaylarla çalışmaktansa anlayarak çalışmayı gerçekten tercih etme ve bunu yapabilme yeteneğine sahip olma (Biggs ve Tang, 2007, s.24-25).

Öğretmene Bağlı Faktörler

1. Bir konunun temel yapısını açık bir şekilde ortaya koyarak öğretim yapma.
2. Öğrencilerden daha etkili cevapların alınabileceği öğretim ortamı oluşturmak, örneğin bilgileri açıklayarak öğretmekten ziyade sorgulama temelli ya da problemler sunarak problemler üzerinden giderek öğretme.
3. Öğrencilerin ön bilgileri üzerine inşa ederek öğretim.
4. Öğrencilerin yanlış anlamalarını engelleme ve ortadan kaldırma.
5. Bağımsız olgulardan çok temel anlamsal çerçeveye yönelik değerlendirme.

6. Pozitif bir çalışma ortamını cesaretlendiren öğretim ve değerlendirme.
7. Çok fazla miktardaki kapsamın öğrenilmesinden ziyade derinlemesine bir öğrenmeye vurgu yapma.
8. Dersin amaçlarını ve öğrenme ürünlerini destekleyen öğretim ve değerlendirme yöntemlerini kullanma (Biggs ve Tang, 2007, s.25).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere hem öğretmen hem de öğretme- öğrenme süreci öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkilemekte ve derinlemesine öğrenme yaklaşımının cesaretlendirildiği ortamlarda öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme eğilimine girdikleri görülmektedir.

1.1.1.2.3. İş Yüğü

Öğrenme ortamının değişkenleri arasında yer alan iş yükü en sade tanımıyla çalışma saatinin miktarıdır. Bu bağlamda iş yükü öğrencinin derste harcadığı zamana ek olarak bağımsız bir şekilde çalışarak harcadığı zaman olarak tanımlanabilir (Kember, 2004, s. 165). Ancak iş yükünü tam olarak ölçmek oldukça zordur. İş yükünü sınıfta harcadığı zamana ek olarak o dersin içeriğini anlamak ve ödevleri tam olarak yapmak için harcanan zaman olarak ele alındığında sınıfta harcanan zamanı tanımlamak ya da belirlemek kolay iken sınıf dışında harcanan zamanı, çok sayıda değişkenin sürece karışmasından dolayı belirlemek güç olacaktır (Chambers, 1992). Bu bağlamda daha önceki bölümlerde tartışıldığı gibi öğrenme yaklaşımları öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamını örneğin değerlendirme yöntemleri, formal öğretim uygulamaları, dersi ve iş yükü gibi durumları nasıl algıladıklarıyla ilişkili olarak etkilenmektedir. Buna paralel olarak da öğrencilerin aslında durumların nesnel ölçümlerinden ziyade bu durumlara ilişkin oluşturmuş oldukları algıları dikkate aldıkları ifade edilmektedir (Ramsden, 1992, s. 62-63):

Biz burada öğretim içerisindeki öğretim yöntemleri, uygulamalar, değerlendirme yöntemleri, ödevler gibi nesnel özelliklerden daha çok öğrencilerin değerlendirme yöntemlerini, öğretimi ve dersleri nasıl algıladıklarıyla ilgilimiz. Öğrenciler, algıladıkları duruma göre cevap verirler üstelik tanımlanan durumun aynı olmasına gerek bile olmadan. Öğretimde niyet ile gerçeklik (actuality) arasındaki ayrımın farkında olunması zorunludur.

Ayrıca öğrenciler tarafında oluşturulan bu algı program hazırlayanların niyetlerinden ya da öğretmenlerin beklediklerinden oldukça farklı olabilir (Argyris ve Schön, 1978, Akt. Kember, 2004, s. 166). Bu bağlamda iş yükü ile ilgili algı çalışma saatinin miktarıyla eş anlamda ele alınmamaktadır. Elbette çalışma saatinin miktarı ve diğer niceliksel ölçümler iş yükü algısının oluşmasında etkilidir. Ancak, bu durum tek başına bütün hikayeyi anlatmak için yeterli değildir (Kember, 2004, s. 166).

Entwistle ve Ramsden (1981) öğrenme yaklaşımları ile algılanan iş yükü arasındaki ilişkiyi göstermişlerdir. İngiliz Üniversitesindeki 66 farklı bölümden 2208 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada “Ders Algılama Ölçeği” (Course Perceptions Questionnaire) ve “Çalışma Yaklaşımları Ölçeği” (Approaches to Study Inventory)’ni geliştirmişlerdir. Çalışma sonucunda öğretim ve öğrenme için verilen özgürlük ortamına ilişkin olumlu algı ile anlama odaklı çalışma yaklaşımı arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin tarafından algılanan ağır işyükü ile tekrarlama odaklı çalışma yaklaşımı arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Entwistle ve Ramsden (1981) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin öğrenme çevresine ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla “Ders Algılama Ölçeği” ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla “Çalışma Yaklaşımları Ölçeği” hem bireysel hem de bütün sınıf düzeyinde kullanılmışlardır. Çalışma sonucunda bireysel bakımdan, öğrenciler tarafından algılanan ağır işyükü ile tekrarlama odaklı çalışma yaklaşımı arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bütün sınıf düzeyinde algılanan ağır iş yükü ve öğrenme için özgürlük ortamının yetersizliği ile tekrarlama odaklı çalışma yaklaşımı arasında bir ilişki bulunduğu etkili bir öğretim ve öğrenme için daha fazla özgürlük ortamı algısı ile anlama odaklı çalışma yaklaşımı arasında da bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca Spakes (1989) ve Ellison (1990) hem iş yükü ve hem de diğer faktörler bağlamında mühendislik kurslarını değerlendirmiş ve İngiltere Mühendislik Profesörleri toplantısında bir rapor halinde sunmuşlardır. Raporla içeriğin daha yönetilebilecek/üstesinden gelinebilecek düzeyde olmasına ihtiyaç duyulduğu ve öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemelerini cesaretlendirmek için iş yükü bağlamında daha az talebin istenmesi gerektiği

ifade edilmiştir (Kember ve diğ. 1995, s. 329). Bu çalışmalar bağlamsal faktörlerin öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisi ile ilgilenmekte olup algılanan ağır iş yükünün fazla olmasının öğrencilerde yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanmaya teşvik ettiği anlamında ifade edilebilir (Kember ve Leung, 1998, s. 295).

1.1.4.Öğrenme Stratejisi

Öğrenme stratejisi kavramını daha iyi anlayabilmek için kavramın bileşenlerinden olan strateji kelimesinin ne anlama geldiğine bakmak gerekir. Strateji kelimesinin kökeni eski Yunancada *strategia* kelimesine dayanmakta olup, önderlik ya da savaşma sanatı anlamlarında kullanılmaktadır. Tanım daha da özelleştirilirse, strateji kelimesi orduların, donanmanın ya da hava kuvvetlerinin savaş içerisinde en iyi düzeyde yönetilmesini içermektedir. Fakat günümüzde çoğunlukla belirlenen bir amaç doğrultusunda planlama yapma, yarışma, bilinçli müdahalelerde bulunma ve bu doğrultuda hareket etme olarak kullanılmaktadır (Oxford,1990, s. 7-8). Öğrenme stratejisi ise en basit tanımıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerini geliştirmek için atmış oldukları adımlar olarak tanımlanabilir (Oxford,1990, s. 1). Daha kapsamlı olarak öğrenme stratejisi, öğrenenin öğrenmeyi daha kolay, hızlı, eğlenceli, öz yönetimli, etkili ve yeni durumlara uygulanabilir yapmak için işe koştuğu belirli eylemlerdir (Oxford,1990, s. 8). Arends (1998, s. 415) ise öğrenme stratejilerini bellek ve yürütücü biliş süreçlerini de kapsayan ve öğrenmeyi etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçleri olarak tanımlamaktadır. Ayrıca öğrenme stratejilerinin davranışsaldan ziyade bilişsel öğrenme hedeflerini ele aldığı için bilişsel stratejiler olarak da adlandırıldığını ifade etmektedir.

Geleneksel olarak okullarda öğrencilerden, bir konuşmayı hazırlamak, bir makale yazmak ve kütüphaneden bilgi derlemek, çarpım tablosunda pratik yapmak gibi çok sayıda görevi yapması beklenir. Bütün bu görevleri başarılı bir şekilde yerine getirmek önemli olmakla birlikte, öğrenme durumlarının doğru bir şekilde tespit edilmesi, uygun öğrenme stratejilerinin kullanılması, stratejilerin etkililiğinin izlenmesi tam öğrenme düzeyinde öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için daha da önemlidir (Arends, 1998, s. 421). Bu kapsamda öğrencilerin

kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinin öğrenme ürünlerinin niteliği üzerinde doğrudan etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin, etkili öğrenenler olmaları için uygun öğrenme stratejileri kullanmaları bakımından yönlendirilmeleri oldukça önemlidir.

Alanyazında öğrenme stratejilerine yönelik çok sayıda farklı sınıflanlandırma bulunmasına rağmen tez kapsamında sıklıkla, alanyazında yer alan öğrenme stratejilerine yer verilecektir.

1.1.4.1. Altını Çizme

Anahtar sözcüklerin ya da temel fikirlerin altını çizerek öğrencinin dikkatini, öğrenilecek bilgi üstünde yoğunlaştırmada kullanılan yollardan biridir (Senemoğlu, 2013, s. 560). Altını çizme çoğu öğrenci tarafından üniversiteye gelinceye kadar öğrenilen stratejilerden biridir. Bu strateji, öğrencilerin çeşitli nedenlere bağlı olarak metinden daha fazla öğrenmelerine yardımcı olur. Bu nedenlerden birincisi, temel fikirleri belirleyerek daha hızlı ve etkili bir hatırlama ve gözden geçirme yapmaya yardımcı olmasıdır. İkincisi ise var olan bilgi ile yeni bilgi arasında ilişki kurulmasını sağlamasıdır (Arends, 1998, s. 421, Senemoğlu, 2013, s. 560). Her ne kadar öğrenci öğrenmesine yardımcı olsa da öğrencilerin altını çizme stratejisini her zaman etkili olarak kullandığı söylenemez. En yaygın kullanım hatalarından biri metindeki herşeyin altının çizilmesidir. Bu durum ise önemli bilginin açığa çıkmasına izin vermediği gibi ayrıca sınav öncesinde hızlı bir şekilde gözden geçirmeyi de engellemektedir. Yine yapılan yaygın hatalardan biri de öğrencilerin genellikle ilgisiz/önemsiz bilginin altını çizmeleridir. Özellikle bu durum önemli bilgiyi önemsiz bilgiden ayırt etmekte zorlanan küçük öğrencilerde gözlenmektedir (Arends, 1998, s. 421). Öğrencinin dikkatini önemli noktalarda toplamasını sağlamakla birlikte, bu stratejinin küçük yaşlarda etkili olarak kullanılmadığı gözlenmektedir (Senemoğlu, 2013, s. 560).

1.1.4.2. Not Alma

Bilginin büyük bir kısmı öğretmenin, öğretim sürecinde yapmış olduğu sunumlarda verilmektedir. Bu esnada alınan notlar öğrencinin daha sonra yapacağı gözden geçirmelerinde ve tekrarlarında yardımcı olur (Arends, 1998, s.

422). Ayrıca gerek metnin kenarına not alma (yuvarlak içine alınan bilinmeyen sözcükler, önemli fikri belirtmek üzere satırın yanına konan yıldızlar vs.), gerekse öğretmenin ya da kitabın sunduğu bilgiyi yeniden organize ederek ayrı bir kağıda not alma, öğrencinin önemli bilgiyi ayırt etmesini, dikkatini önemli bilgi üzerinde yoğunlaştırmasını ve eski bilgi ile yeni bilgi arasında ilişki kurmasını böylece bilgiyi kendisi için anlamlı olacak şekilde örgütlemesini sağlamaktadır (Senemoğlu, 2013, s. 565). Fakat altını çizmede olduğu gibi not alma da uygun bir şekilde kullanılmadığı zaman etkili olmamaktadır. Örneğin bazı öğrenciler öğretmenin ağzından çıkan her şeyi yazma eğilimindedirler. Halbuki bu şekilde ilgili ve önemli bilgiyi bulmak zorlaşmaktadır. Oysaki etkili bir şekilde not alanlar sunumdaki önemli noktaları/fikirleri yakalayarak, bu noktaları sentezleyerek ve özetleyerek kendi ifadeleriyle bir ana hat oluştururlar (Arends, 1998, s. 422).

1.1.4.3. Özetleme

Öğrencinin yazılı materyaldeki ana fikri kısaca yeniden ifade etmesi olarak tanımlanabilecek özetleme stratejisi bilginin anlamlandırılmasında ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirilmesinde yardımcı olan bir stratejidir (Pressley ve diğ. 1989, akt. Senemoğlu, 2013, s. 567). Pressley ve diğ. (1989)'e göre özetleme öğrenciyi;

- a. Anlamak için okumaya
- b. Önemli fikirleri ayırt etmeye
- c. Bilgiyi kendi sözcükleri ile ifade etmeye yönlendirmektedir (Senemoğlu, 2013, s. 567).

Çoğu etkili öğrenen öğrencilerin özetleme yaparken uyduğu dört kural bulunmaktadır (Pressley ve diğ. 1990, Akt. Gage ve Berliner, 1998, s. 268).

Bunlar;

1. Temel bilginin tanımlanması
2. Önemsiz bilginin yok sayılması
3. Gereğinden fazla bilginin yok sayılması
4. Ana fikri ve yan fikirleri ilişkilendirme.

Öğrenciler özetleme gibi öğrenme stratejileri konusunda eğitildikleri zaman bu stratejileri kullanmayan öğrencilerden daha fazla öğrenmektedirler.

1.1.4.4. Tekrar Yapma

Bilginin zihinsel ya da sesli bir biçimde, açık olarak tekrar edilmesi sürecidir. Bazı bilgilerin yeterince tekrar edilerek uzun süreli belleğe aktarılması mümkün olmaktadır. Bu bağlamda bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasında kullanılan en ilkel ve yüzeysel yol tekrar etme stratejisidir (Senemoğlu, 2013, s. 297).

1.1.4.5. Kodlama

Kodlama, işleyen bellekteki bilginin uzun süreli bellekte halihazırda var olan önceki bilgilerle ilişkilendirilerek, uzun süreli belleğe transfer edilmesi sürecidir. Uzun süreli bellekte bir bilginin, pek çok kavramla ilişkilendirilmesi, bilgiye ulaşma yollarının çok olması demek olup, bilginin daha kolay hatırlanması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda bazı bilgiler sadece tekrar etme, ezberleme yoluyla uzun süreli belleğe gönderilse bile anlamlı olarak kodlandığı zaman daha kolay geri getirilmekte, hatırlanmaktadır. Yani yeni bilgi uzun süreli bellekte halihazırda var olan bilgiyle çok değişik yollarla ilişkilendirildiği takdirde hatırlanması kolay olmaktadır (Senemoğlu, 2013, s. 299-301).

1.1.4.6. Anahat Oluşturma

Bazı temel fikirlerle ilişkili olarak çeşitli yan fikirlerin birbiriyle temel bir yapı içerisinde ilişkilendirilmesidir (Arends, 1998, s. 424). Örneğin bölümün, ünitenin, konunun ya da okuduğu herhangi bir metnin anahatlarını oluşturma, öğrencinin, o konudaki temel fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkileri görmesine yardım eder. (Senemoğlu, 2013, s. 568). Diğer öğrenme stratejilerinde olduğu gibi, öğrenciler ilk başta etkili anahat oluşturma yetisinde değildirler. Fakat öğrencilere uygun öğretim verilirse ve pratik yapmalarına imkan sağlanırsa o zaman doğru ve etkili anahat oluşturma davranışı sergileyebileceklerdir (Arends, 1998, s. 424).

1.1.4.7. Şematize Etme/ Haritalandırma

Şematize etme/haritalandırma, anahat oluşturma stratejisinin bir alternatifi olarak kullanılmaktadır. Bazı açılardan özellikle daha karmaşık öğrenme materyalinin anlamlandırılmasında anahat oluşturma stratejisinden daha etkili

olarak görülmektedir (Arends, 1998, s. 424). Şemalar, fikirler arasındaki ilişkilerin görsel temsilcileri olduğundan, belli bir konuda hangi fikirlerin en temel fikirler olduğunu, diğerleriyle nasıl ilişkilendiğini açık olarak görmemize ve bilgiyi anlamlandırmamıza yardım eder (Senemoğlu, 2013, s. 568).

Şematize etme/haritalandırma da genellikle dört basamak izlenmektedir (Arends, 1998, s. 297);

1. Haritada temel noktayı oluşturacak odak kavramı belirle
2. Odak kavramdan geliştirilecek kritik önemi olan alt kavramları belirleme
3. Alt kavramların odak kavrama olan kritik katkısını belirtme
4. Alt kavramların bağlantılarını tanımlama.

Birçok öğrenci için bilgiyi şematize etmek çok eğlencelidir. Bilgiyi şematize etmek aynı zamanda değişik fikirler arasındaki ilişkileri görsel bir biçimde ifade ettiğinden, bilginin anlamlandırılmasını, anahat oluşturma stratejisinden daha etkili olarak sağlamaktadır (Senemoğlu, 2013, s. 569).

1.1.4.8. Bellek Destekleyici İpuçları (Mnemonics)

Bellek destekleyici ipuçları doğal olarak bulunmayan ilişkileri kullanarak hatırlamaya yardım eden stratejilerdir. Bellek destekleyici ipuçları, bilgilerin, uzun süreli bellek içerisinde uygun şemalara daha kolayca yerleştirilmesi için benzer yapıları kullanarak bilgilerin organize edilmesine yardım eder. Bu yapıların tanınması uzun süreli bellekteki bilgi ile yeni bilgi arasındaki ilişkinin kurulması bağlamında oldukça önemlidir (Arends, 1998, s. 424).

Bellek destekleyici ipuçları özellikle sözcüklerin, terimlerin ve olguların öğrenilmesine ve hatırlanmasına yardımcıdırlar. Bellek destekleyici ipuçları temel olarak iki grup altında toplanabilir. Bunlardan birincisi imajlar diğeri ise sözel semboller kullanılarak yapılan kodlamalardır (Senemoğlu, 2013, s. 314).

1.1.4.8.1. İmajlar

Bilginin, zihinsel resimler içerisine yerleştirilerek ya da onlarla ilişkilendirilerek kodlanmasıdır (Senemoğlu, 2013, s. 314). Okul öğrenmelerin çoğu sözel yapıya

dayalı olduğu için, imaj kullanma becerisine sahip öğrenciler sözel materyalin üstesinden gelmede daha az güçlük yaşamaktadırlar. Ayrıca imaj stratejisi hatırlamaya yardım eden bireysel anlamlandırmaların gelişmesi için yararlı bir yoldur (Gage ve Berliner, 1998, s. 265). İmajların kullanıldığı farklı bellek destekleyici yöntemler bulunmaktadır. Alan yazında sıklıkla bahsi geçen bellek destekleyici yöntemleri; yerleşim (loci), zincirleme, askı-sözcük (pegword) ve anahtar sözcük (keyword) yöntemleridir.

Her öğrenci öğrenme için gerekli olan bellek destekleyici ipuçlarını geliştirme gücünde değildir. Bu nedenle öğretmenler, öğrenciye yeni bilgiyi sunuldukları anda bellek destekleyici stratejiyi de vermelidirler (Senemoğlu, 2013, s. 314).

1.1.4.8.2. Sözel Kodlamalar

Sözel kodlamalarda, yeni bilgi, eski öğrenilen sözel yapılarla anlamlı bağlar oluşturularak kodlanır. Sözel semboller kullanılarak yapılan kodlamayı kendi içinde iki gruba ayırmak mümkündür. Bunlar; 1. baş harflerle düzenleme yapılan stratejiler ve 2. kafiye oluşturma stratejisidir (Senemoğlu, 2013, s. 314-321).

1.1.4.9. Analoji/Benzetimler

İki şey ya da fikir arasındaki benzerliklerden ya da farklılıklardan yararlanılarak yapılan karşılaştırmadır. Örneğin; okullar birer fabrika gibidir. Öğrenciler, bu süreç içerisinde son ürün olarak ortaya çıkan hammadedirler (Arends, 1998, s. 422).

1.1.4.10. Öğrenme Stratejisi ve Öğrenme Yaklaşımları ilişkisi

Alan yazın incelendiği zaman öğrenme stratejileri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara çok az rastlanmaktadır. Ancak öğrenme yaklaşımlarının temel özellikleri ele alındığında derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin daha çok anlam arama, öğeler arasında niyetli olarak ilişkileri kurma eğilimi sergilediği bilinmektedir. Bu süreç aynı zamanda farklı öğeler arasındaki ilişkileri bulma ve bir bütün olarak genel yapı hakkında düşünme işlemlerini de kapsamaktadır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip olan öğrencilerin ise ezberleme eğilimi sergiledikleri bilinmektedir. Bu süreçte öğrenciler bilgiyi kapsamlı olarak anlamaktan ziyade tekrarı üzerinde

yoğunlaşmaktadırlar (Christensen ve Isaacs, 1991, s. 290-291). Bu bağlamda Schmeck (1983) derinlemesine öğrenme yaklaşımında öğrencilerin kavramları ve kapsamı organize etmek için çaba harcadıklarını eklemleme (elaboration) stratejilerinde de öğrencilerin yeni bilgi ile var olan bilgi arasında bir ilişki kurmaya çalıştıklarını, eklemleme stratejilerinden yararlanarak bilgiyi yeniden yapılandırdıklarını ifade ederek eklemleme stratejilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile paralel olduğunu belirtmiştir. Yine yüzeysel öğrenme yaklaşımında öğrencilerin mekanik olarak olgusal bilginin tekrarı ile ve değerlendirme kriterlerinin özellikleri ile ilgilendikleri ifade edilmiştir (Christensen ve Isaacs, 1991, s. 291) Benzer şekilde öğrenme stratejilerinden tekrar, olgusal bilginin ezberlenmesi ile ilgili olduğundan yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile paralel olduğu ifade edilebilir. Ancak Christensen ve Isaacs (1991) tarafından yapılan çalışmada öğrenme yaklaşımları ile öğrenme stratejileri (tekrarlama, örgütlenme ve eklemleme) arasındaki ilişki incelenmiş herhangi anlamlı bir farklılık bulunmadığı da tespit edilmiştir.

1.1.5. Öz-Düzenleme

Belki de insanoğlunun en önemli özelliği kendi kapasitesini öz-düzenleyebilme becerisine sahip olmasıdır. Öz- düzenleme, değişen koşullar altında yok olan türlere karşılık atalarımızın hayatta kalmalarını ve gelişmelerini mümkün kılan bir uyumu desteklemektedir. Bu süreçte bizim öz-düzenleme becerimizin varlığının ya da yokluğunun kaynağını ise benlik duygumuzun odağında bulunan kişisel faaliyetlerimiz algısı oluşturmaktadır. Bu algıyı daha geniş kapsamda tanımlarsak öz -düzenleme sadece çevresel şartların yönetilmesinde sergilenen bir davranışsal beceri değil aynı zamanda ilgili bağlamda bu beceriyi harekete geçirmek için kullanılan bireysel faaliyetlerin mantığı ve bilgisidir (Zimmerman, 2005, s.13- 14).

Alanyazın incelendiğinde, öz-düzenleme farklı kuramlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımlar genel olarak ele alındığında öz-düzenlemeye yönelik üç ortak özelliğin ortaya çıktığı söylenebilir. Bu özelliklerden birincisi; öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmek için özel süreçleri, stratejileri ya da tepkileri kasıtlı olarak kullanmalarıdır. Bu süreçte,

öğrencilerin, akademik başarılarını geliştirmede öz düzenleme süreçlerinin etkililiğinin önemini farkında oldukları varsayılmaktadır (Zimmerman ve Schunk, 2001, s. 5).

Öz-düzenleme ile ilgili yapılan tanımlardan çıkarılabilecek ikinci özellik de öğretme-öğrenme sürecine ilişkin bir geribildirim döngüsünün olmasıdır. Bu döngü, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde kullandıkları yöntemlerin ve stratejilerin etkililiğini görmelerine ve gerekirse bu geribildirime göre süreçte yeniden düzenleme ve değiştirme yapmalarına işaret eder (Zimmerman ve Schunk, 2001, s. 5-6).

Üçüncü ortak özellik ise öğrencilerin öz-düzenleme süreçlerini, stratejilerini ve tepkilerini kullanmaya sebep olan güdüsel faktörlerin olmasıdır (Zimmerman ve Schunk, 2001, s. 6).

Bütün bu söylemler ışığında öz-düzenlemenin tanımı Bandura'ya göre, bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirmesidir. Diğer bir deyişle, öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi ve kontrol etmesidir (Senemoğlu, 2013, s. 235).

Bu süreçte, birey davranışını düzenlemek için, öncelikle performans standartlarını geliştirir. Bunun için de başkalarını ve kendi yaşantılarını gözleyerek, ödüllenen performans niteliklerini belirler. Bu sayede birey, doğrudan veya dolaylı yaşantılar sonucunda kendine özgü performans standartlarını geliştirmiş olmaktadır. Birey, daha sonra kendi performansını gözler ve kendi performansını, geliştirdiği performans standartlarıyla karşılaştırarak davranışı hakkında bir karar verir. Eğer davranışı standartlarına uygunsa birey kendini pekiştirir ve davranışını sürdürür. Fakat bireyin davranışı kendi standartlarına uygun değilse, birey kendi kendini cezalandırabilir veya davranışta yeniden düzenlemeye gidebilir (Senemoğlu, 2013, s. 235).

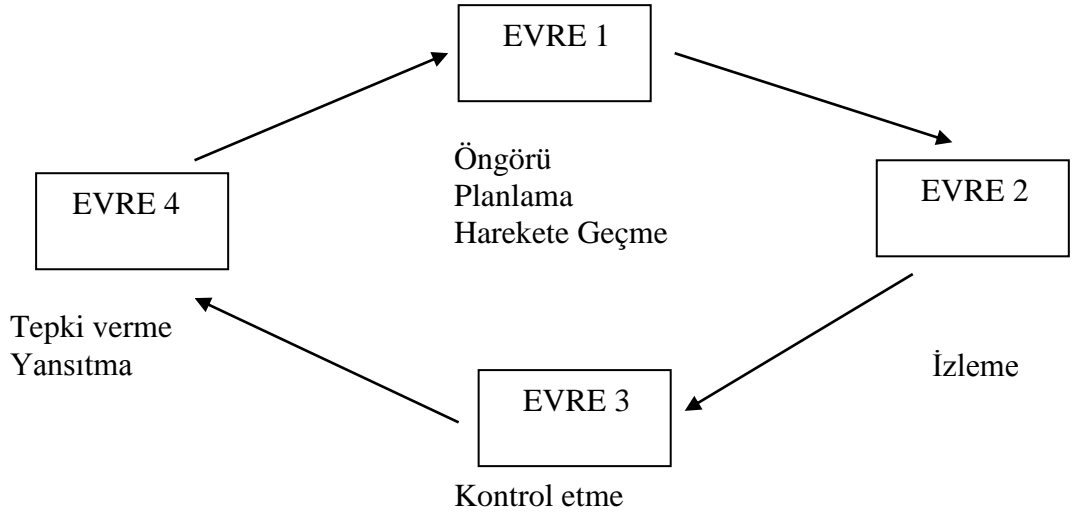
1.1.5.1. Öz düzenleyici öğrenme modelleri

Alanyazın incelendiğinde Pintrich'in Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli ile Zimmerman'ın Döngüsel Öz-Düzenleme Modeli'nin öne çıktığı görülmektedir. Öz düzenleyici öğrenme modelleri bu iki model ele alınarak açıklanacaktır.

1.1.5.1.1. Pintrich'in Öz Düzenleyici Öğrenme Modeli

Pintrich'e göre öz düzenleyici öğrenme; öğrenenlerin, kendi öğrenmeleri için hedefler belirledikleri, daha sonra kendi hedefleri ve çevresel koşulların rehberliği ve sınırlandırmasıyla bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izleme, düzenleme ve kontrol etme girişiminde buldukları aktif ve yapılandırıcı bir süreçtir (Pintrich ve Zusho, 2007, s. 741).

Bu model, 4 evreden oluşmakta ve her bir evre aşağıdaki Şekil 1.4'te gösterilmiştir.



Şekil 1.4. Dört Evreli Öz Düzenleyici Öğrenme Modeli (Pintrich ve Zusho, 2007: 742).

Yukarıdaki Şekil 1.4 incelendiğinde; 1. evre, bireyin hedef koymasını, plan yapmasını ve bu doğrultuda göreve ilişkin olarak sahip olduğu bilgisini ve algısını harekete geçirmesini içermektedir (Pintrich ve Zusho, 2007, s. 742-743).

2. evre, bireyin kendisini ve görevini farklı açılardan izlemesiyle ilgilidir. Bu evrede bireyin düşündüğü ve yaptığı şeyleri izlemesi ve bu doğrultuda davranışlarında ve bilişinde düzenlemeler yapması esastır (Pintrich ve Zusho, 2007, s. 743).

3. evre, bireyin kendisini veya görevini farklı açılardan kontrol etmesi ve düzenlemesidir (Pintrich ve Zusho, 2007, s. 743).

Son olarak 4. evre ise bireyin görev tamamlandıktan sonra kendisine ya da göreve ilişkin olarak vermiş olduğu çeşitli tepki ve yansımadır. Bu evrede birey, başarı veya başarısızlığını nedenlerini bulmaya çalışmaktadır (Pintrich ve Zusho, 2007, s. 744).

Yukarıdaki dört evre, bireyin bir görevi yaparken izlediği aşamaların genel bir sıralamasını vermektedir. Fakat bir önceki evrenin daima bir sonraki evreden önce geleceği şeklinde hiyerarşik ve doğrusal bir sıralama söz konusu değildir. Birey görevini gerçekleştirirken, aldığı dönütler sonucunda en başa dönerek yani 1. evreye dönerek, amaç ve planlarında değişiklikler yapabilir (Pintrich, 2005, s. 455).

Pintrich'in öz düzenleyici öğrenme modeli bilişsel, motivasyon-duyuş, davranış ve bağlam olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Yani Pintrich'in modeline göre, öz-düzenleme, dört farklı boyutta gerçekleşmektedir. Bu dört farklı boyut ise yukarıda sayılan 4 evrede incelenmektedir. Tablo 1.3'de Pintrich'in öz düzenleyici öğrenme modelinin evreleri ve alanları verilmiştir.

Tablo 1.3: Pintrich'in Öz Düzenleyici Öğrenme Modelinin Evreleri ve Alanları (Pintrich, 2005, s. 454).

<i>Düzenleme Alanları</i>				
<i>Evreler</i>	<i>Bilişsel</i>	<i>Motivasyon-Duyuş</i>	<i>Davranış</i>	<i>Bağlam (context)</i>
1. Öngörü, Planlama, Harekete Geçme	Ulaşılmak istenen hedefin belirlenmesi	Hedef yönelimini kabul etme	Zaman ve çaba planlaması	Görevin algılanması
	Önceki bilgilerin harekete geçirilmesi	Yeterliliği hakkında hüküm verme	Davranışların öz-gözlemi için planlama	Bağlamın algılanması
	Yürütücü biliş bilgilerinin harekete geçirilmesi	Öğrenmeye ilişkin yargıların olumlulaştırılması; görevin zorluk algısı		
		Göreve verilen değer harekete geçirilmesi		
2. İzleme	Yürütücü biliş farkındalığı ve bilişin izlenmesi	Motivasyon ve Duyuşun izlenmesi ve farkında olunması	Yardım için ihtiyaçların, zaman kullanımının ve çabanın izlenmesi ve farkında olunması	Değişen görev ve bağlam şartlarının izlenmesi
			Davranışların öz-gözlemi	
3. Kontrol etme	Öğrenme ve düşünme için öğrenme stratejilerinin seçilmesi ve uyarlanması	Motivasyon ve Duyuşun yönetilmesi için stratejilerinin seçilmesi ve uyarlanması	Çabanın artırılması/azaltılması	Görevi değiştirme ya da yeniden müzakere etme
4. Tepki verme ve Yansıtma	Bilişsel karar verme	Duyuşsal tepki verme	Israr, vazgeçme, destek arama	Bağlamı değiştirme ya da bırakma
	Nitelendirme	Nitelendirme	Davranış seçimi	Görevin değerlendirilmesi
				Bağlamın değerlendirilmesi

Tablo 1.3'den de anlaşılacağı üzere modelin bilişsel boyutunda; 1. evrede, bir hedefin belirlenmesi, ön bilgilerin ve yürütücü biliş bilgilerinin aktifleştirilmesi esastır. 2. evrede, biliş üstü bir farkındalık ve bilişsel sürecin izlenmesi esastır. 3. evrede, öğrenme ve düşünme süreçleri için uygun öğrenme stratejilerin seçilmesi ve uyarlanması yer almaktadır. Son evrede ise, bilişsel kararların verilmesi gerçekleşmektedir (Pintrich, 2004, s. 390).

Modelin motivasyon-duyuş boyutunda; 1. evrede, görevin zorluğuna ilişkin algılar, göreve verilen değer ve göreve ilişkin bireyin ilgisi yer almaktadır. Ayrıca bir hedefe yönelme ve bireyin kendisine yönelik öz yeterlik algısı da yine bu evrede gerçekleşmektedir. 2. evrede, motivasyon-duyuş sürecinin izlenmesi ve farkındalığın oluşturulması esastır. 3. evrede motivasyon ve duyusun yönetilmesi için uygun stratejilerin seçilmesi ve uyarlanması gerçekleşmektedir. Son evrede ise bireyin duyusal tepkileri yer almaktadır (Pintrich, 2004, s. 390).

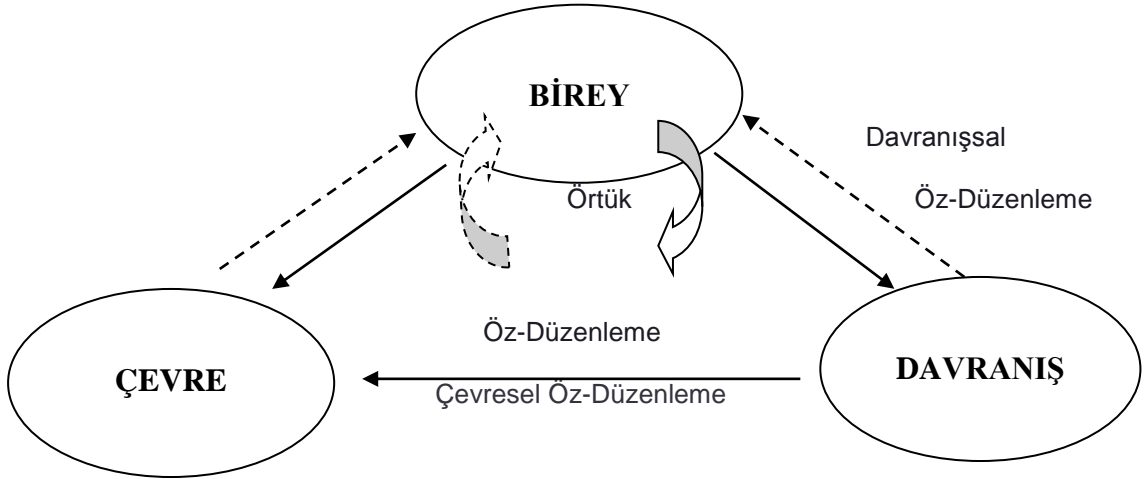
Davranış boyutunda; 1. evrede, zaman ve çabanın planlanması esastır. 2. evrede, zaman ve çabanın kullanılmasının izlenmesi ve yardım için ihtiyaçların belirlenmesi ve farkındalığın oluşturulması esastır. 3. evrede, bireyin göstermiş olduğu çabada bir azalma veya artış görülmektedir. Ayrıca davranışı sürdürmeye yönelik bir ısrar veya vazgeçiş görülebilmektedir. Son evrede ise artık davranışın seçilmesi yer almaktadır (Pintrich, 2004, s. 390).

Bağlam (context) boyutunda ise; 1. evrede göreve ve bağlama ilişkin bireyin algıları yer almaktadır. 2. evrede, görevin ve değişen bağlam şartlarının izlenmesi esastır. 3. evrede, görevin değiştirilmesi veya görevin yeniden gözden geçirilmesi görülmektedir. Yine bu evrede, bağlamın değiştirilmesi veya çevreden uzaklaşma görülmektedir. Son evrede ise, görevin ve bağlamın değerlendirilmesi esastır (Pintrich, 2004, s. 390).

1.1.5.1.2. Zimmerman'ın Döngüsel Öz Düzenleme Modeli

Zimmerman'a (2005, s.13-14) göre öz düzenleme, bireyin hedeflerini gerçekleştirmek için planladığı ve döngüsel olarak yürüttüğü kendi düşünce, duygu ve eylemleridir. Bireyin önceki davranışlarından elde ettikleri dönütler, daha sonraki yeni girişimlerde düzenleme yapmak için kullandığından model

döngüsel olarak tanımlanmıştır. Zimmerman'ın 3'lü döngüsü Şekil 1. 5'de verilmiştir.



→ Strateji kullanımı

- - - - - → Dönüt

Şekil 1.5. Zimmerman'ın 3 'lü Döngüsü (Zimmerman, 1989, s. 330)

Şekil 1.5'de yer alan davranışsal öz-düzenleme, öz-gözlemi ve süreçteki performansların stratejik bir şekilde düzenlenmesini, çevresel öz-düzenleme, çevresel koşulların ve çıktıların ayarlanmasını ve gözlemlenmesini, örtük öz-düzenleme ise bilişsel ve duyuşsal durumların düzenlenmesini ve izlenmesini içerir (Zimmerman, 2005, s. 14).

Zimmerman (2005, s.16) öz düzenleme sürecini, sosyal bilişsel bir açıdan ele alarak, üç döngüsel evreye ayırmıştır. Zimmerman'ın öz düzenleme evreleri ve bu evrelerin alt süreçleri aşağıdaki Tablo 1.4'te gösterilmiştir.

Tablo 1.4: Öz-Düzenlemenin Döngüsel Evreleri ve Alt Süreçleri (Zimmerman, 2005: 16).

<i>Ön görü</i>	<i>Performans veya Bilinçli Kontrol Evresi</i>	<i>Öz yansıma</i>
Görev analizi Hedef belirleme Strateji planlama	Öz denetim Öz eğitim Betimleme Dikkat odaklama Görev stratejileri	Öz yargılama Öz değerlendirme Nedene dayandırma
Öz güdüsel inanışlar Öz yeterlilik Ürün beklentileri İçsel ilgi veya değer Amaç yönelimi	Öz gözlem Kendi kendine kayıt etme Öz deneyim	Öz tepki Kişisel tatmin Uyarlayıcı- savunucu çıkarımlar

1.1.5.1.2.1. Öngörü Evresi

Öngörü sürecinde birey, kendisi için hedefler belirler ve bu hedefleri gerçekleştirmek için planlar hazırlar (Cleary ve Zimmerman, 2004, s. 538). Bu evre birbirinden farklı fakat birbiriyle yakından ilişkili iki basamaktan oluşmaktadır (Zimmerman, 2005, s. 16). Bunlar:

1. Görev analizi
2. Öz güdüsel inanışlardır.

Görev analizi hedef belirme ve strateji planlanma olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Hedef belirlenme aşaması öğrenme veya davranışın sonuçlarıyla ilgili verilecek kararları içermektedir. Stratejik planlama ise öğrenenin görev için uygun bulduğu yöntemleri seçebilme becerisidir (Zimmerman, 2005, s. 16-17).

Görev analizinde ifade edilen becerilerin etkili bir şekilde kullanılmasında itici güç öz güdüsel inanışlardır. Ürün beklentileri, bireyin bir davranışın en temel ürünlerine yönelik inançlarını ifade ederken, öz yeterlilik, bireyin bir davranışı en etkili bir şekilde gerçekleştireceğine olan inancını belirtmektedir. İçsel ilgi veya değer ise, bireyin süreçte elde ettiği başarılarla ilgilidir. Bu başarılar, bireyi içsel olarak motive etmektedir. Amaç yönelimi ise herhangi bir konuda öğrenmeye, uzmanlığa veya göreve yönelme olarak nitelendirilebilir (Zimmerman, 2005, s. 17).

1.1.5.1.2.2. Performans veya Bilinçli Kontrol Evresi

Performans veya bilinçli kontrol evresi de kendi içinde iki basamağa ayrılmaktadır (Zimmerman, 2005, s.18). Bunlar:

1. Öz denetim
2. Öz gözlem

Öz denetim öğrenenlerin görev üzerinde odaklanmasına yardım eden bir süreçtir. Bu süreçte öz eğitim, bir matematik problemini çözmek veya bir formülü ezberlemek gibi görevlerde bireyin nasıl ilerlemesi gerektiğini açıkça veya gizlice açıklamaktadır (Zimmerman, 2005, s. 18-19).

Betimleme veya zihinsel resimler oluşturma, kodlama veya davranışı desteklemek için yaygın olarak kullanılan bir diğer öz denetim tekniğidir. Üçüncü bir öz denetim süreci ise dikkatin odaklanmasıdır. Bu süreçte ise bireyin konsantrasyonunun geliştirilmesi ve diğer gizli süreçlerin veya dışsal olayların kontrol edilmesi amaçlanmaktadır. Son öz denetim süreci olan görev stratejileri ise bir görevi, onun en temel parçalarına indirgeyerek ve parçaları anlamlı bir bütünlük oluşturacak bir şekilde yeniden düzenleyerek öğrenmenin ya da davranışın desteklemesidir (Zimmerman, 2005, s. 19).

Öz gözlem basamağı ise bir bireyin davranışlarını izlemesini içermektedir. Kendi kendine kayıt etme, dönütün yakınlığını, bilgi vericiliğini, doğruluğunu ve değerini artıran yaygın bir öz gözlem tekniğidir. Örneğin; astım hastalığının tetikleyici durumlarının farkına vararak bu durumları kayıt eden bir astım hastası, hastalığına karşı etkili önlemler almış olur. Diğer bir öz gözlem tekniği öz deneyimde ise belirsizlik durumunda bireyin mevcut durumu deneyimlerine göre değiştirmesidir (Zimmerman, 2005, s.19-21).

1.1.5.1.2.3. Öz yansıma

Zimmerman'ın öz düzenleme döngüsünün dönütü sağlayan en son evresidir. Kendi içinde iki basamağa ayrılmaktadır (Cleary ve Zimmerman, 2004, s. 539). Bunlar:

1. Öz yargılama
2. Öz tepki

Öz yargılama, bireyin kendi davranışlarını ve sonuçları nedenlere dayandırma süreçlerini içermektedir. Öz yargılamanın iki basamağı bulunmaktadır. Bunlardan ilki öz değerlendirme. Öz değerlendirme, bireyin belirli bir standartla ya da hedefle kendisini karşılaştırmasıdır. Nedene dayandırma ise öz değerlendirme sonuçlarını nedene dayandırmasıdır. Nedene dayandırma öz yansıtma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü hataların nedenlerini yeteneğe dayandırmak bireyin davranışlarıyla ilgili bir düzenlemeye gidebilmesinde cesaretini kırabilmektedir (Zimmerman, 2005, s. 21-22).

Öz değerlendirme ve nedene dayandırma öz tepkinin iki önemli türüyle yakından ilişkilidir. Bunlar, kişisel tatmin ve uyarlayıcı çıkarımlardır. Kişisel tatmin, tatmin ya da tatminsizlik algılarını içermektedir ve bireyin davranışlarına dönük duygularıyla ilişkilidir. Bu duygular, bireyler eylemlerinde tatminle veya olumlu duygularla sonuçlanan yolları takip ettiğinden ve kaygı gibi olumsuz duygular yaratan yollardan kaçınmasını sağladığından dolayı çok önemlidir (Zimmerman, 2005, s. 23).

Uyarlayıcı veya savunucu çıkarımlar, bireyin gelecekteki davranışlarında çaba gösterebilmesi için öz düzenleme yaklaşımlarını nasıl değiştirmesi gerektiğine ilişkin yargılarıdır (Zimmerman, 2005, s.23).

1.1.5.2. Öz Düzenleme Stratejileri

Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) öz düzenlemeye dayalı 14 öz-düzenleme stratejisi belirlemişlerdir. Öğrenme üzerinde etkisi olan bu öz düzenleyici öğrenme stratejileri şunlardır (Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004, s. 200):

- 1. Öz değerlendirme:** Öğrencinin, çalışmalarının gelişimini ve niteliğini değerlendirmesidir. Örneğin; “Doğru yaptığımdan emin olmak için çalışmamı kontrol ederim”
- 2. Örgütlenme ve dönüştürme:** Öğrencinin öğrenmesini ilerletmek için öğretim malzemelerini açık veya gizli bir şekilde yeniden düzenlemesidir. Örneğin; “Kağıdıma yazmadan önce bir taslak hazırlarım”
- 3. Hedef belirleme ve planlama:** Öğrencinin eğitimsel hedefleri ve bunların alt hedeflerini belirlemesi ve bu hedeflerle ilişkili olarak sıralama, zamanlama

ve tamamlama etkinlikleri için planlar hazırlamasıdır. Örneğin; “Sınavlardan iki hafta önce çalışmaya başlarım ve çalışma hızımı kendim ayarlarım”

4. **Bilgiyi arama:** Öğrencinin bir görevi üstlendiğinde gruplar halinde olmayan kaynaklardan daha fazla bilgi elde etmek için çaba harcamasıdır. Örneğin; “Öğrendiklerimi kağıda yazmadan önce, araştırdığım konuyla ilgili daha fazla bilgi elde edebilmek için kütüphaneye giderim”
5. **Kayıt tutma ve izleme:** Öğrencinin olayları ve sonuçları kayıt altına almasıdır. Örneğin; “Sınıftaki konuşmaları not alırım”, “Yanlış kullandığım kelimelerin listesini yaparım”
6. **Çevresel yapılanma:** Öğrencinin, öğrenmesini kolaylaştırıcı fiziksel ortamları seçmek ve düzenlemek için çaba harcamasıdır. Örneğin; “Yaptığım işe odaklanmak için radyoyu kapatırım”
7. **Kendi sonuçlarını oluşturma:** Öğrencinin başarı ve başarısızlığa göre ödül ve cezalarını düzenlemesidir. Örneğin; “Sınavım iyi geçerse, sinemaya gideceğim”
8. **Tekrarlama ve ezberleme:** Öğrencinin açık veya gizli alıştırımlar yaparak öğrenme materyalini ezberlemek için çalışmasıdır. Örneğin; “Bir matematik sınavına hazırlanırken; formülü aklımda tutana kadar yazarım”
- 9-11. **Sosyal yardım isteme:** Öğrencinin akranlarından (9), öğretmenlerinden (10) ve yetişkinlerden (11) yardım istemesidir. Örneğin; “Eğer matematik ödevimde bir sorunla karşılaşırsam, bir arkadaşımdan yardım isterim”
- 12-14. **Kayıtları gözden geçirme:** Öğrencinin sınavlara hazırlanırken, sınavları (12), derste aldığı notları (13) ve ders kitaplarını (14) yeniden okumasıdır. Örneğin; “Ben bir sınava hazırlanırken, derste aldığım notları gözden geçiririm”
15. **Diğer:** Öğretmenler veya aileler gibi diğer insanlar tarafından ve tüm belirsiz sözel tepkiler tarafından başlatılan öğrenme davranışlarıdır. Örneğin; “Öğretmenlerim ne söylerse yaparım”

1.1.5.3. Öz Düzenleyici Öğrenen Bireylerin Özellikleri

Alanyazından gelen bilgiler kapsamında Kremer-Hayon ve Tillema (1999, s: 508-509) öz düzenleyici öğrenen bireylerin özelliklerini maddeleştirmişlerdir. Bunlar;

1. Belirledikleri hedeflere ulaşmak için en uygun taktik ve stratejileri seçip, uygularlar.
2. Kendi niteliklerinin farkında olarak kendi öğrenmelerini ve bilişsel süreçlerini izler ve kontrol ederler.
3. Kendi öğrenme süreçlerini düzenleyip, değerlendirirler ve dışsal koşulları da dikkate alırlar.
4. Kendi öğrenme stratejilerinden emindirler.
5. Bilgilerini artırmak için hedefler belirlerler, motivasyonlarını hiç kaybetmezler.
6. Başarı ve başarısızlıklarında tüm sorumluluğu kendisi alır, kimseyi suçlamaz.
7. Başarıya ulaşmak için çaba sarf ederler.
8. Kendi stratejilerini belirler, bilgiye ulaşmaya çalışır.

1.1.5.4. Öğrenme Yaklaşımları ve Öz-Düzenleme İlişkisi

Alan yazın incelendiği zaman doğrudan öğrenme stratejileri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara çok az rastlanmaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışmalardan biri Heikkilä ve Lonka (2006) tarafından yapılan çalışmadır. Bu çalışmada, çeşitli bölümlerde okuyan 366 üniversite öğrencisi üzerinde öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleme, öğrenme stratejileri ve başarı motivasyonu arasındaki ilişkinin ne olduğu incelenmiştir. Çalışma sonucunda derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile başarı arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile öz-düzenleme arasında da pozitif ilişki bulunmuştur. Diğer taraftan yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile başarı ve öz-düzenleme arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Benzer bir şekilde Magno (2009) tarafından yapılan çalışmada

294 üniversite öğrencisinin öğrenme yaklaşımları ve öz düzenleme becerileri ve bunlar arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile öz düzenleme becerileri arasından hatırlama stratejileri, hedef oluşturma, öz değerlendirme, yardım arama, sorumluluk alma, örgütlenme alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken; çevreyi düzenleme boyutu arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımında ise öz düzenlemenin alt boyutlarına ilişkin herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Heikkilä, Niemivirta, Nieminen ve Lonka (2010) tarafından yapılan çalışmada ise 437 üniversite öğrencisi üzerinde çalışılmış; öğrenme yaklaşımları, öz düzenleme, öğrenme stratejileri, stres, tükenmişlik ve başarı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken, yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Alanyazında öğrenme yaklaşımları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi bulmaya yönelik çalışmalar her ne kadar sınırlı olsa bile mevcut çalışmalardan ve konu alanının özelliklerinden de yararlanarak derinlemesine öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

İnsanın bilgiye olan gereksinimi ve etkileşimi insanlık tarihi kadar eski olup süreç içerisinde kendini farklı boyutlarda ortaya koymuştur. Tarım toplumlarında ekip-biçerek üretim yapmak yeterli iken sanayi toplumlarında toprağın yerini makinalar ve mekanik düşünce almıştır. 21. yüzyılda ise bilimsel araştırmalar sonucu ortaya çıkan devasa bilgi birikimi ve paralelinde hızlı bir şekilde gelişen teknoloji ile yeniden bilginin kullanımının düzenlemesini ortaya çıkarmış ve bu süreç “Bilgi Toplumu” kavramı ile açıklanmıştır. Bilgi toplumunun en önemli özelliği ise büyük bir teknolojik gelişme ve rekabet ortamının olmasıdır. Bu süreç ise küreselleşme ile ortaya çıkan rekabetçi ortam ile baş edebilmek için, geliştirmekte olan ülkelerin, eğitimi odak noktaları haline getirmelerini gerektirmektedir. Bu da bilgiyi etkili ve yaratıcı bir şekilde kullanabilecek, mevcut

süreci doğru okuyabilecek, tam olarak anlayabilecek, ileriye görebilecek etkili öğrenen bireylere olan ihtiyacı ortaya çıkartmaktadır.

Bu doğrultuda toplumların çağın hedeflerine ulaşmak için, bireylerin en iyi şekilde eğitilmesi gerektiği bilinciyle hareket etmesi ve eğitim kurumlarına ve bu kurumlarda gerçekleşen eğitim faaliyetlerine gereken önemi vermesi gerekmektedir. Nitekim bu bilinçle hareket eden toplumlar eğitimin kalitesini artırma yolunda yoğun çabalar harcamakta ve eğitim sürecinin neleri kapsaması gerektiği üzerinde önemle durmaktadır. Bu kapsamda bireyleri yetiştirmede en iyi yolun hangisi olduğu sorusuna cevap aranmakta ve yapılan çalışmalarda değişik ve yeni fikirler, yöntemler, teknikler ve modeller ortaya konulmaktadır. Bütün bu çalışmaların ortak amacı ise öğrencilerin, öğrenmelerini daha etkili hale getirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için öğrencilerin farklı ihtiyaçları, ilgileri ile farklı öğrenme ve düşünme becerileri göz önünde bulundurularak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda derslerin yürütülmesinin gereği açıktır (Eggen & Kauchak, 2006, s.16). Bu gereği ise ancak çağın gereklerini ve ihtiyaçlarını temele almış, dinamik ve geliştirilebilen eğitim programlarının karşılayabileceği aşıkardır.

Bu kapsamda bu çalışmanın amacı Fen Lisesi öğrencilerinin ve Lisans Giriş Sınavında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, bu öğrenme yaklaşımlarına etki eden faktörleri ve bu öğrencilerin etkili öğrenmeye ilişkin önerilerini belirlemektir.

Bu çalışmanın; gelişmekte olan ülkelerin nitelikli insan gücüne olan ihtiyacı bağlamında, Lisans Giriş Sınavında ilk yüzde birlik dilime giren öğrenciler ile Fen Lisesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını ve bunlara etki eden faktörleri ve etkili öğrenmeye ilişkin önerilerini belirleyerek, başarılı öğrencilerin daha nitelikli yetiştirilmesine ve düşük düzeyde öğrenen öğrencilerin de daha nitelikli öğrenenler haline getirilmesine ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca bilişsel becerilerin israf olması engellenecek, bireylerin daha üst düzeyde öğrenenler haline gelmesine önemli katkılar sağlayacaktır.

Eğitim programlarının sürekli ve dinamik oluşu, geliştirme faaliyetlerindeki doğal olarak bünyesinde taşımaktadır. Zira planlama çalışmaları sonucu geliştirilen

program tasarısı, ancak uygulama içinde program niteliğini kazanır (Fidan, ty. S. 13). Bu doğrultuda bu araştırmayla program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacak verilere ulaşılabacaktır.

Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme sürecini nasıl ele aldıklarını açıklayan öğrenme yaklaşımları ve bu yaklaşımların oluşmasında etkili olduğu düşünülen öğretme-öğrenme ortamı ve ölçme yaklaşımlarının özelliklerini, kullandıkları öğrenme stratejilerini ve öz-düzenleyici öğrenci özelliklerini ele almak bu çalışmanın kapsamı bakımından bir gereklilik olarak düşünülmektedir.

1.3.Problem Cümlesi

Fen Lisesi ve Lisans Giriş Sınavında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları nedir? ve öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler nelerdir?

1.3.1. Alt Problemler

1. Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları nedir?
2. Lisans Giriş Sınavında Türkçe-Matematik (TM) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları nedir?
3. Lisans Giriş Sınavında Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları nedir?
4. Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
5. Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
6. Fen Lisesi dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları nedir?
7. Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler nedir?

8. Fen Lisesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler nedir?
9. Etkili öğrenmeyi sağlamak için Fen Lisesi ve Lisans Giriş Sınavında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin önerileri nelerdir?

1.4. Sayıtlılar

1. Ölçeğe verilen cevaplar, cevaplayıcıların gerçek görüşlerini ifade etmektedir.
2. Kapsam geçerliği için kendisine başvurulmuş uzmanların görüşleri yeterlidir.

1.5.Sınırlılıklar

1. Bu araştırmadan elde edilen verilerin niteliği ölçek ve görüşme ile bilgi toplamanın niteliği ile sınırlıdır.
2. Etkili öğrenme; öğrenme yaklaşımları, öğrenme stratejileri ve öz-düzenleyici öğrenci özelliklerinin kapsamıyla sınırlıdır.
3. Bu araştırma, Lisans Giriş Sınavında TS, TM ve MF alanlarında ilk yüzde bir dilime giren öğrenci grubu ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Öğrenme yaklaşımı: Öğrencinin bir görevi yerine getirirken süreçte işe koşmuş olduğu niyet ve bu niyetin görevle olan ilişkisidir.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanı: Bu araştırmada, derinlemesine öğrenme yaklaşımı ölçeğinden elde edilen puan.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanı: Bu araştırmada, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ölçeğinden elde edilen puan.

Stratejik öğrenme yaklaşımı puanı: Bu araştırmada, stratejik öğrenme yaklaşımı ölçeğinden elde edilen puan.

Öğrenme stratejisi: Öğrenenin, öğrenme sürecinde bilgiyi kodlamada ve kodlanan bilgiyi geri getirmede benimsediği ve izlediği yoldur.

Kullanılan öğrenme stratejileri: Öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarının içerik analizi ile ortaya çıkan öğrenme stratejileri.

Öz-düzenleyici öğrenici: Öğrenenin, öğrenme sürecini belli bir hedef doğrultusunda planlaması, izlemesi, değerlendirmesi, dönütler vermesi ve gerekirse yeniden düzenlemesidir.

Sahip olunan öz-düzenleyici öğrenici özellikleri: Öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarının içerik analizi ile ortaya çıkan öz-düzenleyici öğrenici özellikleri.

2.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğrenme Yaklaşımı Kavramının Oluşturulmasına ve Geliştirilmesine İlişkin Araştırmalar

Öğrenme Yaklaşımlarına temel oluşturan araştırmaların kökenleri 1930 yıllara kadar gitse de “Öğrenme Yaklaşımları” tanımlamasıyla yapılan ilk çalışmalar 1970’li yıllarda başlatılmıştır. Bu kapsamda öğrenme yaklaşımları üzerine yapılan ilk araştırma Marton ve Säljö tarafından Göteborg üniversitesinde gerçekleştirilen çalışmadır. Araştırmada belirtilen zaman dilimi içinde 40 kız öğrenciye Coombs’un “The World Educational Crisis. A Systems Analysis” adlı eserinden seçilen bir ya da daha fazla metin okutulmuştur. Bu metinlerin amacı; okuyucuya eğitsel bir çıktı olarak, eğitimin birey ve toplum üzerindeki etkilerine ilişkin tam bir anlayış kazandırmaktır. Coombs eğitsel sistemin çıktılarını basit bir şekilde çoğu insanın düşündüğü gibi sınıvlardan geçmeye eşit olarak düşünülmesine karşıdır. Bu amaçtan hareket eden araştırmacılar öğrencilerin Coombs’un eğitsel sistemin çıktılarına ilişkin görüşlerini anlayıp anlamadığını kontrol etmek için “Eğitsel sistemin çıktıları ile ne demek isteniyor?” sorusunu sormuşlardır. Öğrencilerden gelen farklı türdeki cevaplar araştırmacılar tarafından A, B, C, D şeklinde dört kategoride sınıflandırılmıştır. Bu dört sınıflandırma ile öğrenme arasında ilişki olduğu ve bu sınıflandırmaların öğrenmenin farklı niteliklerinin somutlaştırılmış örnekleri olduğunu ifade edilmiştir. A kategorisinde öğrencilerin cevapları yazarın niyetlerini ve konunun içeriğine ilişkin ayrıntıları içermesinden dolayı en açıklayıcı kategori olduğu B kategorisinde öğrencilerin cevaplarının içeriğin amaçlarını kısmen içerdiği C kategorisinde öğrencilerin cevaplarının eğitsel sistemi tamamen bir geçme sistemi olarak ifadelendirdiği D kategorisinde öğrencilerin cevaplarının ise içerikten bağımsız olarak “çıkıtı” kelimesinin anlamı üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Coombs’un temelde en karşı olduğu düşünce şekli olmasına rağmen araştırmada, eğitsel çıktıların sadece geçme olarak düşünülmesi en yaygın anlayış olarak bulunmuştur (Marton & Säljö, 1976a, s.4-5).

Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme süreci içinde iki farklı yaklaşım sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu iki süreç yüzeysel (surface) ve derinlemesine

(deep) öğrenme yaklaşımı olarak adlandırılmıştır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımında öğrenciler doğrudan metin içinde önemli olabilecek ipuçlarına doğru yönelmekte ve öğrenme sürecinde bu noktaların tekrar edilmesine önem vermekte, derinlemesine öğrenme yaklaşımında ise öğrencinin metin içindeki niyetlere ve yazarın ne söylemek istediğini anlamaya yönelmekte olduğu tespit edilmiştir (Marton & Säljö, 1976a, s.7-8).

Marton & Säljö tarafından yapılan diğer bir araştırmada ise öğrenme ile soru şekilleri arasındaki ilişkinin öğrencilerde meydana gelen farklı öğrenme süreç ve çıktı seviyeleri üzerine etkisini belirlemeye çalışılmıştır. Araştırma Gothenburg Üniversitesinde kızlardan oluşan 20'şer kişilik iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada araştırmacılar tarafından belirlenmiş bir kitaptan üç bölüm kullanılmıştır. Deneklere “üç bölümü okuyun ve hazırlanın” bilgisi yerine “her birinize parçaları okuduktan sonra bazı sorular sorulacak” bilgisi verilmiştir. Böylece öğrenciler için süreç de nasıl davranmalarına ilişkin tek ipucu ilk iki bölümü okuduktan sonra aldıkları soruların niteliği olmuştur. İlk iki bölüm okunduktan sonra bir guruba parçaların ana noktalarına ve anlamlarına ilişkin sorular sorulmuş diğer gruba ise daha belirgin ayrıntılara (olgusal) ilişkin sorular sorulmuştur. Üçüncü bölümünde okunmasından sonra her iki gruptan da hem hatırlamayı gerektiren soruları cevaplamaları hem de birkaç cümle ile parçanın ana noktalarını özetlemeleri istenmiştir. Bu işlemden sonra bütün deneklerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve veriler toplanmıştır. Kalıcılığın test edilmesi içinde yaklaşık 45 gün sonra tüm konular ve sorular tekrardan verilmiştir (Marton & Säljö, 1976b, s.117). Araştırma sonucunda hem derinlemesine hem de yüzeysel öğrenenlerin öğrenme sürecindeki yaklaşımları, beklenen görevin özelliklerine bağlı olarak değiştiği görülmüştür (Marton & Säljö, 1976b, s.124).

Öğrenme yaklaşımları üzerine yapılan bu öncü çalışmalar temelde öğrencilerin “bir öğrenme görevine olan yaklaşımlarının nelerden etkilendiği?” sorusunu cevaplamak üzere işe koşulduğu söylenebilir. Yine söz konusu araştırmalarla öğrencilerin benimsediği öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler tarafından etkilenebildiği ve değiştirebildiği de ortaya konulmuştur. Söz konusu çalışmaların belki de en önemli özelliği, öğrencilerin öğrenme görevine yönelik

işe koştukları yaklaşımları sınıflamada kullanılacak olan derinlemesine öğrenme yaklaşımı ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı olmak üzere iki kavramı alan yazına kazandırmış olmasıdır. Marton & Säljö tarafından yürütülen çalışmalar daha sonra bu bağlamda yapılacak çalışmalar için temel olmuştur. Yine aynı süreçte Ramsden 1979 yılında yaptığı araştırmayla Miler ve Parlet (1974) tarafından Scottish üniversitesinde gerçekleştirilen çalışmaya vurgu yapmış ve en iyi dereceleri alan, sınavlara yönelik çalışan ve öğretmenlerinin gözünde tercih edilen beğenilen bir imaj için çabalayan öğrencileri tanımlamak için kullanılan “ipucu arayan” (cue-seekers) terimini farklı bölüm özelliklerini dikkate almadığı için yetersiz görmüştür. Bu bağlamda Ramsden ilk kez daha çok başarı ve sınav odaklı öğrenme için çalışan öğrencileri kapsayan *stratejik öğrenme yaklaşımını* önermiştir (Ramsden, 1979, s. 420-425, Entwistle, Hanley, Hounsell, 1979, s.366).Yapılan bu çalışmalarla alan yazında öğrenme yaklaşımları: derinlemesine öğrenme yaklaşımı, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilmeye başlanmıştır.

Öğrenme yaklaşımları öğrenme görevi ile ilişkili olarak değişiklikler sergilese de belli ölçüde kendi içinde tutarlılığının olması ve daha büyük kitleler üzerinde çalışma isteği gibi nedenlerle nitel çalışmalardan nicel çalışmalara doğru kayış başlamıştır. Bu bağlamda ilk çalışmalar Avustralya’da Biggs ve İngiltere’de Entwistle’in tarafından yapılan çalışmalardır. Biggs’in 1978 yılında “Study Process Questionnaire” ölçeğini geliştirmiş ve öğrenci çalışma sürecini yararlanma (utilizing), içselleştirme (internalizing) ve başarı (achieving) olarak üç boyutunu belirlemiştir. Biggs’in yararlanma boyutunun yüzeysel öğrenme yaklaşımına, içselleştirme boyutunun derinlemesine öğrenme yaklaşımına ve başarı boyutunun ise stratejik öğrenme yaklaşımına paralel olduğu söylenebilir. Böylelikle başarı/stratejik öğrenme yaklaşımı Biggs ve Ramsden tarafından alanyazına üçüncü boyut olarak kazandırılmıştır. 1983 yılında Entwistle & Ramsden, Marton tarafından fenemolojik yöntem kullanılarak gerçekleştiren çalışmalardan Biggs’in 1976 yılında Avusturalya’da ve Pask’ın 1976 yılında Londra da yapmış olduğu çalışmalardan da etkilenecek (Lucas, 1996, s.87) öğrenme yaklaşımlarını ilk kez bir ölçek vasıtasıyla ölçmek için “Çalışma Yaklaşımları Ölçeği” (Approaches to Studying Inventory) adlı ölçeği

geliştirmişlerdir. Bu ölçek vasıtasıyla bu tarihten sonra öğrenme yaklaşımları üzerine yapılan çalışmalar daha çok nicel ağırlıklı olarak ilerlemeye başlamıştır.

2.2. Öğrenme Yaklaşımını Etkileyen Faktörlere İlişkin Araştırmalar

Alanyazında öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Zeegers (2001) bu faktörleri bağlamsal (contextual) (öğretme/öğrenme süreci aktiviteleri, değerlendirme, kurumsal değerler vb.) ve bireysel faktörler (cinsiyet, yaş, önceki deneyimler vb.) olarak iki boyutta sınıflandırmıştır. Bu çalışmada öğrenme yaklaşımlarına etki eden faktörlere ilişkin araştırmalar bu kapsamda ele alınacaktır.

2.2.1. Öğrenme Yaklaşımını Etkileyen Bireysel Faktörlere İlişkin Araştırmalar

Öğrenme yaklaşımlarına etki eden bireysel faktörleri belirlemeye yönelik ilk çalışmalar biri Watkins ve Hattie (1981) tarafından Avusturya Üniversitesinde yapılan çalışmadır. Araştırmada öğrencilerin çalışma yöntemlerinde cinsiyet, yaş ve fakülte bazında bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla iki çalışma yürütülmüş ve araştırma sonucunda kız öğrencilerin ve yaşı büyük öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsedikleri belirlenmiştir. Ayrıca Güzel Sanat Fakültesi öğrencilerinin daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimserlerken Fen Bilimleri Fakültesi ve Ekonomi Fakültesi öğrencilerinin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsedikleri bulunmuştur.

Biggs (1987) tarafında Avustralya genelinde, 14 yaşındaki ve 11. sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılan araştırma ise erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettiğini ve kız öğrencilerinde erkek öğrencilerden daha fazla stratejik öğrenme yaklaşımını tercih ettiğini belirlemiştir. Ayrıca yine aynı çalışmada yaş seviyesinin arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımının benimsenme oranında paralel olarak arttığı belirlenmiştir.

Senemoğlu (2011) tarafından Türk ve Amerikalı eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını ve çalışma becerilerini karşılaştırmak amacıyla yapılan çalışmada Türk ve Amerikan öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme

yaklaşımlarını anlamlı düzeyde yüzeysel öğrenme yaklaşımından daha çok tercih ettikleri, sınıf düzeyi arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanma düzeyinin arttığı, kız öğrencilerin stratejik, erkeklerin ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri bulgularına ulaşmıştır.

Smith and Miller (2005, s. 43-53) tarafından yapılan farklı bir araştırmada da Avustralya Üniversitesindeki 248 (93 psikoloji, 155 işletme) öğrenci üzerinde çalışma alışkanlıkları ölçeği uygulanmış, değerlendirme türü ve disiplin alanı ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla stratejik öğrenme yaklaşımlarını benimsedikleri bulunmuştur.

Richardson (1995, s. 5-17) tarafından 38 erişkin, 60 erişkin olmayan ve aynı kursa giden öğrenci üzerinde öğrenme yaklaşımları ölçeği uygulanmış ve araştırma sonucunda da benzer şekilde yaş seviyesi arttıkça öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin arttığı belirlenmiştir.

Chan (2003, s. 36-50) tarafından Hong Kong Üniversitesi, Öğretmen Eğitimi Fakültesindeki 231 öğrencinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve öğrenme stratejileri belirlemeye ilişkin ölçek uygulaması yapılmış ve araştırma sonucunda öğrenci yaş seviyesi arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme eğiliminin arttığı belirlenmiştir. Fakat aynı çalışmada cinsiyet faktörüne göre herhangi bir farklılığın olmadığı ifade edilmiştir.

Zeegers (2001) ise çalışmasında üç yıl süreyle öğrenme yaklaşımlarındaki değişimi gözlemleyerek öğrenciler arasında yaş, cinsiyet ve üniversiteye giriş türünün öğrenme yaklaşımlarına etkilerini araştırmıştır. Araştırma fen dersin alan 200 öğrenciye belli periyotlarda Bigg'in SPQ anketi uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının dinamik ve öğrenme deneyimlerine göre değişime uğradığını göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin yaşlarının önemli etken olarak etki etmesine rağmen cinsiyetle ilgili herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007, s. 25-41) Fizik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 141 öğrencinin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek ve bu

değişkenin öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarıları ile olan ilişkilerini ortaya koymak amacıyla “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği”ni kullanarak bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda fizik öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımını yüzeysel öğrenme yaklaşımına göre daha fazla tercih ettikleri, öğrenme yaklaşımlarının cinsiyetlerine göre değişmediği, sınıf düzeyleri yükseldikçe derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha fazla benimsedikleri bulgusuna ulaşmışlardır.

Yukarıda ifade edilen araştırmalardan da anlaşılacağı üzere yaş düzeyi arttıkça öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını sergileme eğiliminde oldukları ifade edilebilirken cinsiyet faktörüne ilişkin net bir ifadenin telaffuz edilemeyeceği görülmektedir.

Kişilik özellikleri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye yönelik olarak, Busato ve diğerleri (1999) Amsterdam Üniversitesinin Psikoloji bölümü birinci sınıfında okuyan 900 öğrenci üzerinde araştırma yapmış ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, beş büyük kişilik özelliği ve başarı güdüsü arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda dışadönüklük ile anlam arama, tekrarlama (reproduction) ve uygulama öğrenme stilleri arasında pozitif bir ilişki olduğu amaçsız olma ile negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca vicdanlı olma (conscientiousness) anlam arama ve uygulama öğrenme stilleri arasında pozitif bir ilişki olduğu, amaçsız olma ile negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Anlam arama ve uygulama boyutu öğrenme stilleri ile öğrencinin yaşantı kazanmaya açık olma (openness to experience) özelliği arasında pozitif, amaçsız olma ile negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Hatırlamaya dayalı ve uygulamaya dayalı olma öğrenme stili ile öğrencinin uyumlu olma (agreeableness) özellikleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Yine Busato ve diğ. (2000) Amsterdam Üniversitesinin Psikoloji bölümünün birinci sınıfında okuyan toplam 409 öğrenci üzerinde benzer bir çalışmayı yapmış ve çalışma sonucunda anlam arama ile öğrencinin yaşantı kazanmaya açık olma (openness to experience) özelliği arasında pozitif, amaçsız olma ile dışadönük ve nevrotik olma özelliği arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Duff ve diğ. (2003) tarafından İskoçya da 146 sosyal bilimler öğrencisi üzerinde bir çalışma yapılmış ve çalışmada Entwistle ve Tait'in 1995 yılında yeniden düzenledikleri öğrenme yaklaşımları ölçeği (RASI), Cattell tarafından geliştirilen Beş Büyük Kişilik Faktörü Ölçeği (16PFI) ile öğrencilerin yaş, cinsiyet ve önceki eğitsel başarıları ve akademik performansları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda derinlemesine öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı ile akademik performans arasında pozitif ilişki bulunurken yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca dışadönük olma ve öğrencinin yaşantı kazanmaya açık olma ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında pozitif bir ilişki olduğu, nevrotik kişilik özelliği ile ise negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımının aksine yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile nevrotik kişilik özelliği arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Son olarak stratejik öğrenme yaklaşımı ile dışadönük ve vicdanlı olma kişilik özellikleri arasında pozitif, nevrotik kişilik özelliği arasında ise negatif bir ilişki bulunmuştur.

Benzer şekilde Chamorro-Premuzic ve Furnham (2009) tarafından psikoloji bölümü birinci sınıfta okuyan 852 üniversite (5 Amerika, 2 İngiltere üniversitesi) öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada Biggs'in Öğrenme Yaklaşımları ölçeği ve Costa ve McCrae'nin NEO_FFI ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin yaşantı kazanmaya açık olma özelliği ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında pozitif bir ilişki bulunurken yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Abouserie (1995) öğrencilerin öz-saygı ve başarı güdüleri ile çalışma yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 105'i birinci sınıf 30'u ikinci sınıf öğrencisi olmak üzere 135 eğitim fakültesi lisans öğrencisi (School of Education, University of Wales College of Cardiff) üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmada Çalışma Yaklaşımları Ölçeği (Approaches to Studying Inventory-ASI) ve Öğrenme Süreçleri Ölçeği (Inventory of Learning Processes-ILP) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öz-saygının öğrencilerin derinlemesine yaklaşımı seçmesinde olumlu katkısı olduğu, yüzeysel çalışma puanlarında negatif katkısı olduğu görülmüştür. Başarı

güdüsunün öğrencilerin stratejik ve derinlemesine çalışma puanlarına olumlu katkıda bulunduğu saptanmıştır.

2.2.2. Öğrenme Yaklaşımını Etkileyen Bağlamsal Faktörlere İlişkin Araştırmalar

Öğrenme yaklaşımlarına etki eden bağlamsal faktörlerin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalardan biri Trigwell ve Prosser (1991) tarafından, öğrenme içerikleri ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının öğrenme çıktılarına etkisini belirlemeye yönelik yapmış oldukları çalışmadır. Araştırma iletişim dersini gören 143 üniversite birinci sınıf öğrencisi örneklemeyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucu öğrenme ortamları algısı ile çalışma yaklaşımları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin çalışma yaklaşımları ve öğrenme çıktılarının kalitesi arasında da anlamlı ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak; derinlemesine öğrenme yaklaşımını teşvik edici olarak algılanan ortamların etkili ve anlamlı öğrenmeyi destekleyici bir rolü olduğu bulunmuştur.

Entwistle ve Tait (1990) ise iki aşamalı araştırmayla öğrencilerin öğrenme, çalışma yaklaşımları ve akademik öğrenme ortamı arasındaki ilişkileri ortaya koymaya çalışmıştır. Birinci aşamada 431 birinci sınıf elektrik mühendisliği bölümü öğrencisine kapsamlı anket uygulanmıştır. İkinci aşamada ise 123 elektrik mühendisliği bölümü 148 psikoloji bölümü öğrencilerine özet bir anket uygulanmıştır. Birinci ankette genel olarak öğrencilerin yaklaşımlarını ölçmeyi hedeflerken ikinci araştırmada ise kişiler arası farklılıkların oluşturduğu algılara odaklanmıştır. Araştırma, diğer çalışmalara paralel olarak; ilişkili ve ilgi duyulan konularda öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını seçtiklerini bulmuştur. Ayrıca, ağır iş yükü ortamının da öğrencileri daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımını seçmeye yönelttiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, öğrenme yaklaşımları arasında farklılıkları açıklayabilen öğrencilerin kendi seçtikleri öğrenme yaklaşımıyla etkili öğrenme ortamının nasıl gerçekleşeceğini tanımlayabildikleri de gözlemlenmiştir.

Lizzio, Wilson ve Simons (2002) da üniversite öğrencilerinin akademik öğrenme ortamlarını, çalışma yaklaşımlarını ve öğrenme çıktıları algılarını ölçen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma çerçevesinde aynı üniversitede değişik fakültelerde okuyan 5000 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırma

sonucunda ağır iş yükü ve uygun olmayan değerlendirme algısının öğrencileri yüzeysel çalışmaya sevk ettiği bulunmuştur. Fakat iş yükü algısı ile öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca olumlu öğrenme ortamı algısı öğrencileri derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını kullanmaya iterken, olumsuz öğrenme ortamı algısı öğrencileri yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanmaya sevk ettiği tespit edilmiştir.

Ekinci (2008) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını (derinlemesine, yüzeysel ve stratejik) tercih etme düzeylerinin belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleriyle (öğretme-öğrenme ortamının özellikleri), üniversite, konu alanı (sağlık bilimleri, fen bilimleri, sosyal bilimler ve güzel sanatlar), başarı düzeyi, sınıf, cinsiyet ve mezun olunan okul türü) ilişkilerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda; üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları bakımından eğilimleri derinlemesine öğrenme yaklaşımı yönünde yüksek olmakla birlikte, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını da önemli ölçüde işe koştukları, konu alanlarının (sağlık bilimleri, fen bilimleri, sosyal bilimler, güzel sanatlar) öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini etkilediği, öğrencilerin başarı düzeyleri ile derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı pozitif ilişki, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı negatif ilişki olduğu, meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin en yüksek derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanına, fen liselerinden mezun olan öğrenciler ise en düşük derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanına sahip oldukları, öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamını derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olarak algılama düzeyleri orta düzeyin altında olduğu, öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamını derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olarak algılama düzeyleri yükseldikçe, derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih etme eğilimlerinin yükseldiği ve öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin olumlu algıları düştükçe, yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeylerinin artmakta olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Değerlendirmenin öğrenme yaklaşımları üzerine etkisini belirlemek amacıyla Biggs (1979) 60 eğitim bölümü öğrencisi üzerinde Study Process Questionnaire

(SPQ) ve Structure of the Observed Learning Outcome (SOLO) ölçeklerini uygulamış, kısa ve uzun dönemlerde bilginin kalıcılığı ile onların tercih ettikleri çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi bulmaya çalışmıştır. Çalışma sonunda, olgusal düzeyde ki ya da anlam arama düzeyinde ki sorularla yönlendirmeler yapıldığında, öğrencilerin öğrenme niteliğinin değiştiği ve olgusal düzeydeki sorularda hatırlamaya dayalı bir çalışma yaklaşımı sergiledikleri bulunmuştur. Benzer şekilde Newbell ve Jaeger'ın (1983) tıp öğrencileri ile yaptıkları bir araştırmada değerlendirme yönteminde yapılan değişikliğin öğrencilerin sergilemiş oldukları çalışma şekilleri üzerinde değiştirici bir yönde etkisi olduğu bulunmuştur.

Benzer şekilde Scouler (1998) değerlendirme yöntemi ile öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını seçmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Üniversite ikinci sınıftaki 206 öğrenci üzerinde yapılan araştırma ile değerlendirme türü () ile öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda değerlendirme yöntemi ile öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çoktan seçmeli sınavlarda öğrencilerin daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımını seçtikleri klasik sınavlarda ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını seçtikleri tespit edilmiştir.

Benzer şekilde değerlendirmenin, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları seçimlerini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla yola çıkan Reid, Duvall ve Evans (2005) ikinci sınıf tıp öğrencilerine "Öğrenciler için Çalışma Becerileri Yaklaşımları Envanteri" uygulanarak öğrenme yaklaşımlarını belirlenmişlerdir. Uygulamanın yapıldığı sınıfta dersler özellikle Biggs'in Gözlenen Öğrenme Çıktılarının Yapısı (SOLO) taksonomisine paralellik gösterecek şekilde öğrenme hedefleri ve değerlendirme kapsamı açıkça ifade edilerek ve anlamlı öğrenmenin desteklendiği bir şekilde yapılandırılmıştır. Uygulamalar sonunda öğrenciler farklı değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilerek öğrenme yaklaşımlarda meydana gelen değişim incelenmiştir. Araştırma sonucunda değişik değerlendirme yöntemleriyle elde edilen öğrenci notlarının derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarıyla pozitif, yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla negatif yönde ilişkili (özellikle uyarlanmış yazılı yoklama, çoktan seçmeli ile iyi, sınıf içi ödevlerle zayıf) olduğunu bulunmuştur.

İş yükü ile öğrenme yaklaşımları arasındaki etkileşimi gösterme bağlamında Entwistle ve Ramsden (1981) öğrenme yaklaşımları ile algılanan iş yükü arasındaki ilişkiyi göstermişlerdir. İngiliz Üniversitesindeki 66 farklı bölümden 2208 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada “Ders Algılama Ölçeği” (Course Perceptions Questionnaire) ve “Çalışma Yaklaşımları Ölçeği” (Approaches to Study Inventory)’ni geliştirmiştir. Çalışma sonucunda algılanan iyi öğretim ve öğrenme için verilen özgürlük ortam ile anlama odaklı çalışma yaklaşımı arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin tarafından algılanan ağır işyükü ile tekrarlama odaklı çalışma yaklaşımı arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Entwistle ve Ramsden (1981) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin öğrenme çevresine ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla “Ders Algılama Ölçeği” (Course Perceptions Questionnaire) ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla “Çalışma Yaklaşımları Ölçeği” (Approaches to Study Inventory) hem bireysel hem de bütün sınıf düzeyinde kullanılmıştır. Çalışma sonucunda bireysel bakımdan, öğrencilerin tarafından algılanan ağır işyükü ile tekrarlama odaklı çalışma yaklaşımı arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca bütün sınıf düzeyinde algılanan ağır iş yükü ve öğrenmedeki daha az özgürlük ortamı ile tekrarlama odaklı çalışma yaklaşımı arasında bir ilişki bulunurken iyi bir öğretimin olduğu algısı ve daha fazla özgürlük ortamının olması ile anlama odaklı çalışma yaklaşımı arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca Spakes (1989) ve Ellison (1990) hem iş yükü ve hem de diğer faktörler bağlamında Mühendislik kurslarını değerlendirmiş ve İngiltere Mühendislik Profesörleri toplantısında bir rapor halinde sunmuşlardır. Raporunda içeriğin daha yönetilebilecek/üstesinden gelinebilecek düzeyde olmasına ihtiyaç duyulduğu ve öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemelerini cesaretlendirmek için iş yükü bağlamında daha az talebin yapılmasının gerektiği ifade edilmiştir (Kember ve diğ. 1995, s. 329). Bu çalışmalar bağlamsal faktörlerin öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisi ile ilgilenmektedir. Ve sonuç olarakta algılanan yüksek iş yükü durumunun öğrencilerde yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanmaya teşvik ettiği söylenebilir (Kember ve Leung, 1998, s. 295).

Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme yaklaşımı üzerine etkisini belirlemek amacıyla Trigwell, Prosser ve Waterhouse (1999) öğretmenlerin öğretim yaklaşımları ile öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma bir Avustralya üniversitesindeki 4. sınıfta bulunan 46 Fen öğretmeni ve toplam 3956 fen dersini alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenin sadece bilgiyi transfer etme ve kendi yaptığına odaklanma şeklinde bir öğretim yöntemini seçtiğinde öğrencilerin konuyu öğrenmek için daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımını seçtikleri, öğrenci odaklı ve öğrenci algılarını geliştirici öğretim yöntemleri seçtiğinde ise öğrencilerin konuyu öğrenmek için güçlü bir şekilde derinlemesine öğrenme yaklaşımı seçtikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırma bulguları öğretmenlerin öğretim yaklaşımları ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasında döngüsel bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

2.3. Öğrenme Yaklaşımları ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkiye Dayalı Araştırmalar

Alan yazın incelendiği zaman doğrudan öğrenme stratejileri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara çok az rastlanmaktadır. Bu kapsamda Schmeck (1983) derinlemesine öğrenme yaklaşımında öğrencilerin kavramları ve kapsamı organize etmek için çaba harcadıklarını eklemleme (elaboration) stratejilerinde de öğrencilerin yeni bilgi ile var olan bilgi arasında bir ilişki kurmaya çalıştıklarını, eklemleme stratejilerinden yararlanarak bilgiyi yeniden yapılandırdıklarını ifade ederek eklemleme stratejilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile paralel olduğunu belirtmiştir. Yine yüzeysel öğrenme yaklaşımında öğrencilerin mekanik olarak olgusal bilginin tekrarı ile ve değerlendirme kriterlerinin özellikleri ile ilgilendikleri ifade edilmiştir (Christensen ve Isaacs, 1991, s. 291) Benzer şekilde öğrenme stratejilerinden tekrarında olgusal bilginin ezberlenmesi ile ilgili olduğundan yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile hatırlama öğrenme stratejisinin paralel olduğu ifade edilebilir. Ancak Christensen ve Isaacs (1991) tarafından yapılan çalışmada öğrenme yaklaşımları ile öğrenme stratejileri (tekrarlama, örgütleme ve eklemleme) arasındaki ilişki incelenmiş ancak herhangi anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

2.4. Öğrenme Yaklaşımları ile Öz-Düzenleme Arasındaki İlişkiye Dayalı Araştırmalar

Alan yazın incelendiği zaman doğrudan öğrenme düzenleme ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara çok az rastlanmaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışmalardan biri Heikkilä ve Lonka (2006) tarafından yapılan çalışmadır. Bu çalışmada, çeşitli bölümlerde okuyan 366 üniversite öğrencisi üzerinde öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleme, öğrenme stratejileri ve başarı motivasyonu arasındaki ilişkinin ne olduğu incelenmiştir. Çalışma sonucunda derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile başarı arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile öz-düzenleme arasında da pozitif ilişki bulunmuştur. Diğer taraftan yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile başarı ve öz-düzenleme arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Benzer bir şekilde Magno (2009) tarafından yapılan çalışmada 294 üniversite öğrencisinin öğrenme yaklaşımları ve öz düzenleme becerileri ve bunlar arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile öz düzenleme becerileri arasından hatırlama stratejileri, hedef oluşturma, öz değerlendirme, yardım arama, sorumluluk alma, örgütlenme alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken; çevreyi düzenleme boyutu arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımında ise öz düzenlemenin alt boyutlarına ilişkin herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Heikkilä, Niemivirta, Nieminen ve Lonka (2010) tarafından yapılan çalışmada ise 437 üniversite öğrencisi üzerinde çalışılmış; öğrenme yaklaşımları, öz düzenleme, öğrenme stratejileri, stres, tükenmişlik ve başarı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken, yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Alanyazında öğrenme yaklaşımları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi bulmaya yönelik çalışmalar her ne kadar sınırlı olsa bile mevcut çalışmalardan yararlanılarak ve aynı zamanda konu alanının özelliklerinden de faydalanılarak derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Yukarıda ifade edilen araştırmalar incelendiğinde, etkili öğrenme kapsamında, öğrenme yaklaşımlarının ve bunların cinsiyet, yaş, önceki deneyimler, kişilik özellikleri, akademik başarı, değerlendirme türü, öğretme-öğrenme süreci gibi değişkenlerle olan ilişkiler bağlamında ele alındığı ve bu değişkenlerin daha düşük oranda öğrenme stratejileriyle ve öz-düzenleyici öğrenici özellikleri ile olan ilişkileri kapsamında da ele alındığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmaların büyük kısmının üniversite düzeyinde ki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş olduğu ve çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinin işe koşulduğu çalışmalar olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda her ne kadar başarı ile derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları arasında bir ilişki olduğu ifade edilsede başarılı öğrenenlerin öğrenme yaklaşımlarına etki eden faktörlerin daha kapsamlı olarak belirlenmesine yönelik bir bilgi edilmesi bağlamında niteliksel verilerin yetersiz olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, Lisans Giriş Sınavında ilk yüzde birlik dilime giren öğrenciler ile Fen Lisesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını ve bunlara etki eden faktörleri ve etkili öğrenmeye ilişkin önerilerininin hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleriyle belirlenmesi başarılı öğrencilerin daha nitelikli yetiştirilmesinde ve düşük düzeyde öğrenen öğrencilerin de daha nitelikli öğrenenler haline getirilmesinde önemli olarak görülmektedir.

Bu bağlamda araştırma sonucunda, Lisans Giriş Sınavında TS, TM ve MF alanlarında ilk yüzde birlik dilime giren öğrenciler ile Fen Lisesi öğrencilerinin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih ettikleri tespit edilirken alan ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin öğrenme sürecinde merak duygusuyla ve öğrenme isteğiyle dolu olduklarını, anlam aramaya yönelik çalıştıklarını ve ön organize edicileri kullandıklarını, öğeler arasında ilişkiler kurduklarını ve böyle yaptıklarında daha iyi öğrendiklerini ve hatırladıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenme sürecine eleştirel bir tarzda yaklaştıklarını verilen her şeyin doğru olarak kabul edilmediğini, sorgulandığı bu noktada güvenilir kaynaklardan yararlanarak kanıtlar arandığını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin özellikle öğrenme sürecinde öğrenme stratejilerini kullandıklarını, süreci izlediklerini ve dönütlere göre yeniden

düzenledikleri yönünde ifadeleride görülmüştür. Stratejik öğrenme yaklaşımı benimsiyen öğrencilerin ise özellikle gelecekte iyi bir mevkide olma kaygısıyla ve mevcut üniversite sınav sistemi sebebiyle başarı odaklı çalıştıkları görülmüştür. Özellikle öğrencilerin başarılı olabilmek için hedefler koyduklarını, bu hedef doğrultusunda zaman ve çalışma ortamı düzenlemesi yaptıklarını vurguladıkları görülmüştür. Ayrıca başarı için değerlendirme kriterlerini dikkate aldıklarını bu kapsamda uygun ve kendilerini başarıya ulaştıran öğrenme stratejilerini kullandıklarını bütün öğrenme sürecinde öz-düzenleyici öğrencinin özelliklerini kullandıkları görülmüştür.

Ayrıca “Öğretmenin alan bilgisi”, “Öğretmenin bireysel ve kişilik özellikleri”, “Öğretmenin derste kullandığı yöntemler” ve “Okul özellikleri” öğrenme yaklaşımlarını benimseme noktasında bir yönlendirme yapmaktan ziyade o ders saatine ilişkin olarak dersi dinleme ya da dersi dinlememe şeklinde bir davranış geliştirme üzerinde etkisi olduğunu ifade edilmiştir. Ancak ifadeler derinlemesine incelendiği zaman öğrencilerin, öğretmenlerin konu alanına hakim olmadıklarını düşündüklerinde ve yaşlı öğretmenlerin dersinde, girecekleri bir sınav olduğu için o dersi öğrenebilme adına daha çok zaman ve çaba harcadıklarına dair görüşleri vurguladıkları görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımını kullanmaları üzerinde özellikle öğretmenin alan bilgisinin yetersiz olmasının ve öğretmenlerin yaşlı olmasının etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca TS, TM ve MF alanındaki öğrenciler üzerinde sert mizaçlı öğretmenlerin yumuşak ve hoşgörülü öğretmenlere nazaran önceden derse hazırlıklı gelme, ders için daha fazla zaman ve çaba harcama noktasında olumlu bir etkiye sebep olduğu, öğrencilerin hem öğrenmeyi sağlamak hem de başarı hedefine ulaşmak amacıyla derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımını kullanmaya yönlendirdiği tespit edilmiştir. Benzer kapsamda Fen lisesi öğrencileri ise hoşgörülü ve iletişimi iyi olan öğretmenlerin derse olan ilgiyi artırdığını ifade ettikleri ve bu bağlamda hoşgörülü öğretmenler derse olan güdülenmeyi de arttırdığı için öğrencilerde içsel motivasyonu harekete geçirerek derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanması bağlamında yönlendirici bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen merkezli yöntemlerin işe

koşulduğu derslerde öğrencilerin, dersi derste öğrenmede problem yaşadıklarını ifade ettikleri ve bu problemi aşmak için de ders dışı zamanlarda öğrenmeyi sağlamak için daha fazla zaman ve çaba harcadıklarını benzer şekilde ifade ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda özellikle öğretmen merkezli yöntemlerin sınıfta işe koşulmasının derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrenen merkezli yöntemlerin işe koşulduğu derslerde ise öğrencilerin derse yönelik olumlu anlamda motivelerinin arttığı ve bu bağlamda daha kolay öğrendiklerini ifade ettikleri ve bu bağlamda öğrenen merkezli yöntemlerin öğrencide içsel motivasyonu harekete geçirme bağlamında derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmeleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca öğretmenin öğrencilerden ezber ağırlıklı beklentilerinin olması yüzeysel öğrenme yaklaşımını, araştırma sorgulama ağırlıklı beklentilerinin olmasının ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme bakımından MF, TM, TS alanındaki öğrenciler üzerinde etkili olduğu tespit edilirken FL'si öğrencileri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde ders türünün sözel olması durumunda yüzeysel öğrenme yaklaşımının, sayısal olması durumunda ise derinlemesine öğrenme yaklaşımının tercih edildiği tespit edilmiştir.

Dershanelerin ve arkadaş çevresinin MF, TM, TS ve FL'sindeki öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkisi olduğu da tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin klasik sınavlar ve boşluk doldurma sınavlarında derinlemesine, çoktan seçmeli objektif testlerde ve Doğru-Yanlış sınavlarında ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri görülmüştür.

Etkili öğrenme kapsamında öğrencilerin, konunun mantığının anlaşılmasına, bilgiler arasında bağlantılar kurulmasına, bilgilerin doğruluğunu ispatlamak amacıyla kanıtlara başvurmasına ve bilgilerin sorgulanmasına yönelik önerilerde bulunduğu görülmüştür. Ayrıca bu kapsamda derinlemesine bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme sürecinde öz-düzenleyici öğrenci özelliklerini ve öğrenme stratejilerini kullanmaları da önerilmiştir.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi başlıkları altında açıklamalara yer verilecektir.

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, Fen lisesi dördüncü sınıf öğrencileri ile Lisans Giriş Sınavında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin, tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları, bu yaklaşımlara etki eden faktörler ve öğrencilerin etkili öğrenmeye ilişkin önerileri belirlenmeye çalışıldığından betimsel yöntem işe koşulmuştur.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013 yılında Ankara ili sınırları içinde Lisans Yerleştirme Sınavında TM, TS ve MF alanlarından ilk yüzde bir dilime giren üniversitelerin 1. sınıf öğrencileri ve Seviye Belirleme Sınavında Fen Lisesine yerleşen ve 12. Sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Ankara ili sınırları içinde yüzde bir dilime giren üniversitelerin hem toplam kontenjanlarını hem de bölümlerini belirlemek amacıyla ÖSYM tarafından yayınlanan 2013 ÖSYS Kontenjan Kılavuzunda yer alan Tablo 4'ten ve 2013 LYS Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler Sunumundan yararlanılmıştır. Ankara ili sınırları içinde TS, TM ve MF alanlarından yüzde bir dilime giren üniversiteler ve bu üniversitelere ait kontenjanlara ilişkin bilgi Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1: Ankara İli Sınırları İçinde TS, TM ve MF Alanlarında Yüzde Bir Dilime Giren Bölümler ve Kontenjanlar

<i>Alanlar</i>	<i>Bölümler</i>	<i>Kontenjan</i>	<i>Genel Toplam</i>
TS1, TS2	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	60	216
	Türkçe Öğretmenliği	95	
	Tarih	50	
	Türk Dili Edebiyatı (TB)*	5	
	İletişim ve tasarım	6	
TM1, TM2, TM3	İktisat	138	1977
	İşletme	138	
	Uluslararası Girişimcilik	4	
	Hukuk	1374	
	Uluslararası İlişkiler	103	
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	65	
MF3, MF4	Psikoloji	145	2180
	Tıp	1275	
	Moleküler Biyoloji ve Genetik	20	
	Bilgisayar Mühendisliği	165	
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	280	
	Endüstri Mühendisliği	145	
	Makine Mühendisliği	225	
Havacılık ve Uzay Mühendisliği	70		
		TOPLAM	4373

TB: Tam Burslu

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi Ankara ili sınırları içinde Lisans Giriş Sınavında TM, TS ve MF alanlarından ilk yüzde bir dilime giren öğrenci sayısı 4373 olup TS alanından giren öğrenci sayısı 216, TM alanından giren öğrenci sayısı 1977 ve MF alanından giren öğrenci sayısı ise 2180’dir.

Araştırmanın örneklemini Lisans Giriş Sınavında TM (tm1,tm2, tm3), TS (ts1,ts2) ve MF (mf3,mf4) alanlarından ilk yüzde bir dilime giren ve üniversitelerin 1. sınıflarında öğrenim gören 725 öğrenci ve Ankara Fen lisesi 12. Sınıfta öğrenim gören 90 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlenirken tabakalama örnekleme yöntemine uygun olarak Lisans Giriş Sınavında TM, TS ve MF alanlarında yüzde bir dilime giren her alt alan türünün temsil edilmesi ilkesi dikkate alınmıştır. Ancak her alandaki öğrenci sayısı eşit olmadığı için amaçlı örnekleme yoluna gidilerek öğrenci seçilmiştir. TS, TM ve MF alanlarında yüzde bir dilime giren öğrencilerden örnekleme seçilen bölümlere ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2: Ankara İli Sınırları İçinde TS, TM ve MF Alanlarında Yüzde Bir Dilime Giren Öğrencilerden Örnekleme Seçilen Bölümler ve Kontenjanlar

<i>Alanlar</i>	<i>Bölümler</i>	<i>Sayı</i>	<i>Genel Toplam</i>
TS1, TS2	Sosyal bilgiler öğretmenliği	41	154
	Türkçe öğretmenliği	80	
	Tarih	33	
TM1, TM2, TM3	İktisat	41	280
	Hukuk	143	
	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	42	
	Psikoloji	54	
MF3, MF4	Tıp	232	291
	Elektrik-elektronik mühendisliği	59	
TOPLAM			725

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi TS1ve TS2 alanından 154, TM1, TM2 ve TM3 alanından 280, MF3 ve MF4 alanından 291 öğrenci örneklem kapsamında yer almaktadır. Ayrıca Ankara Fen Lisesi 4. sınıfta okuyan 90 öğrencinin tamamı örnekleme dahil edilmiştir.

Görüşme yapılacak öğrenciler tabakalama örnekleme yolu ile belirlenmiş (TS, TM, MF) ancak her alandaki öğrenci sayısı eşit olmadığı için amaçlı örnekleme yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda TS, TM ve MF alanlarında Lisans Yerleştirme Sınavında en yüksek puanlarla öğrencileri alan Türkçe Öğretmenliği, Hukuk ve Tıp Fakültesinden 30 olmak üzere toplam 90 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Ayrıca Ankara Fen Lisesi 4. sınıfta okuyan 6 öğrenci ile de görüşme yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen “Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği”, “Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği”, “Stratejik Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” ve öğrencilerin öğrenmelerini ve öğrenme yaklaşımlarını etkileyen koşulları daha derinlemesine belirlemek üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aşağıda tanıtılmıştır.

3.3.1. Öğrenme Yaklaşımları Ölçekleri

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla ilgili alanyazında yer alan çalışmalar gözden geçirilmiş ve yapılan inceleme sonucunda öğrenme

yaklaşımlarının alanyazında derinlemesine, yüzeysel ve stratejik olmak üzere üç farklı boyutta ele alındığı tespit edilmiştir (Marton & Säljö, 1976a, Marton & Säljö, 1976b, Ramsden, 1979, Entwistle, Hanley, Hounsell, 1979). Alanyazın incelendiğinde yabancı ülkelerde geliştirilen çok sayıda ölçeğin olduğu tespit edilmiştir (Entwistle ve Ramsden, 1983; Tait ve Entwistle, 1996; Duff, 1997; Sadler-Smith ve Tsang, 1998; Waugh ve Addison, 1998; Ekinci, 2008; Senemoğlu, 2011). Bu ülkelerde geliştirilen ölçeklerin sosyo-kültürel ve dilsel özellikleri bakımından geliştirildikleri topluma özgü oldukları görülmüş ve Türkiye'deki eğitsel ve sosyo-kültürel sistemin özelliklerini tam olarak yansıtmadıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda farklı toplum ve kültürlerde yapılan araştırmalarda ortaya çıkan yeni bulgular ışığında, Türkiye'deki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını alanyazındaki değişim ve gelişimleri de içine alacak şekilde; derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımları olmak üzere birbirinden bağımsız olarak üç ölçek ile belirlenmesi kabul edilmiştir. Bu tercih doğrultusunda da “Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı”, “Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı” ve “Stratejik Öğrenme Yaklaşımı” Ölçeği geliştirilmiştir ile ilgili alanyazında yer alan çalışmalar gözden geçirilmiş ve geliştirilmesi tasarlanan “Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği”, “Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” ve “Stratejik Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği”ni betimleyebilecek ölçütler (kritik özellikler) belirlenmiştir. Tablo 3.3'de “Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği”, “Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” ve “Stratejik Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği”nin ölçütleri verilmiştir.

Tablo 3.3: Derinlemesine, Yüzeysel ve Stratejik Öğrenme Yaklaşımlarını Betimlemede Esas Alınan Ölçütler

<i>Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı</i>
Anlam Arama
Fikirleri/Düşünceleri birbirleriyle ilişkilendirme ve organize etme
Kanıtlara dayandırma/ kanıt kullanma ve akla uygun olma
Öğrenmeye ilgi ve istek duyma
Eleştirel Düşünme
<i>Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı</i>
Amaç eksikliği
Tekrara ve ezbere dayalı olma
Anlamlandırmada güçlük
Ders içeriğine/konuya bağımlılık
Başarısızlık korkusu
<i>Stratejik Öğrenme Yaklaşımı</i>
Etkili zaman yönetimi
Çalışmalarını organize etme/düzenleme ve çaba sergileme
Başarıya odaklanma
Değerlendirme ölçütlerine dikkat etme
Etkililiği gözleme/izleme

Derinlemesine, Yüzeysel ve Stratejik Öğrenme Yaklaşımları Ölçeklerinin özelliklerini ölçebilecek davranış ifadelerinin yazılabilmesi amacıyla 2012 yılında LGS’nda yüzde bir dilimden öğrenci alan MF alanından 4, TM alanından 3 ve TS alanından 3 öğrenciye açık-uçlu sorular sorulmuş ve elde edilen cevaplar analiz edilmiştir. Öğrencilerin cevaplarından elde edilen ifadelerden ve alanyazında yer alan Öğrenme Yaklaşımları Ölçeklerinin (Entwistle ve Ramsden, 1983; Tait ve Entwistle, 1996; Duff, 1997; Sadler-Smith ve Tsang, 1998; Waugh ve Addison, 1998; Ekinci, 2008; Senemoğlu, 2011) önermelerinden yararlanarak derinlemesine öğrenme yaklaşımı ölçeği için 37, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ölçeği için 40 ve stratejik öğrenme yaklaşımı ölçeği için 36 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Toplam 113 ifadeden oluşan bu madde havuzunun uygunluğu 7 konu alan uzmanı, 1 türkçe öğretimi alan uzmanı ve 1 ölçme- değerlendirme uzmanı tarafından ölçütleri karşılayabilme, anlaşılır olma, sade olma ve Türk kültürüne ve Türkçeye uygun olma kriterleri bakımından kontrol edilmiştir. Ayrıca bu ifadeler üniversite 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören 5 öğrenci ile amaca hizmet etme ve anlaşılabilirlik bakımından tartışılmış, eleştiri ve önerileri dikkate alınarak düzeltmeler yapılmış

ve Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği için madde sayısı 31, Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği için madde sayısı 36 ve Stratejik Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği için madde sayısı 32 olarak belirlenmiştir. Ölçeklerin uygulanmasında 1 öğretim elemanından yardım alınmıştır. Öğrencilere uygulama sırasında yeterli süre verilmiş (60dk) ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Beşli Likert tipinde hazırlanan ölçeği yanıtlanırken öğrencilerden;

- maddelerdeki ifadeler onların her zaman sergilediği bir davranış ise “tam yansıtıyor” kutucuğunu,
- maddelerdeki ifadeler onların çoğu kez sergilediği bir davranış ise “çok yansıtıyor” kutucuğunu,
- maddelerdeki ifadeler onların arada sırada sergilediği bir davranış ise “biraz yansıtıyor” kutucuğunu,
- maddelerdeki ifadeler onların çok az sergilediği bir davranış ise “az yansıtıyor” kutucuğunu,
- maddelerdeki ifadeler onların hiç sergilemediği bir davranış ise ve onlara kesinlikle uymuyorsa “hiç yansıtıyor” kutucuğunu işaretlemeleri istenmiştir.

3.3.1.1. Derinlemesine, Yüzeysel ve Stratejik Öğrenme Yaklaşımları Ölçeklerinin Yapı Geçerliliği ve Güvenirliği

Bireye ya da nesneye ait özelliklerle bu özellikleri ifade eden kavramlar, öğeler ve bunlar arasındaki ilişkileri barındıran sistem, yapı olarak adlandırılmakta (Kan, 2009); yapı geçerliliği ise ölçme aracının, o araçla ölçülmek istenen kuramsal yapıyı ortaya koyabilme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Anastasi, 1997; Baykul, 2000, Akt. Kan, 2009). Bu bağlamda hazırlanan taslak formda yer alan ifadelerin derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını ne derecede temsil ettiği yapı geçerliliği ile ilişkilidir. Bu amaçla yapı geçerliliğine ilişkin kanıtlara ulaşabilmek amacıyla, oluşturulan ve gözden geçirilen taslak ölçek formu TS, TM ve MF alanlarında üniversitelerin birinci sınıflarında okuyan 1758 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamalardan düzgün doldurulmayan 109 form iptal edilmiş ve 1649 öğrenciden sağlanan veriler üzerinden yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır.

Aşağıda Derinlemesine, Yüzeysel ve Stratejik Öğrenme Yaklaşımları Ölçeklerinin geçerlik ve güvenirlik göstergeleri ayrı başlıklar altında verilmiştir.

3.3.1.1.1. Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı Ölçeğinin Yapı Geçerliliği ve Güvenirliği

Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği için çalışma grubunun büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış ve KMO değeri 0.962 olarak hesaplanmıştır. Bartlett testi sonucunun 15955.07 ($p < 0.01$) olduğu, serbestlik derecesinin (df) 465 olduğu ve Bartlett testinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Verilerin faktör analizi için uygun olduğunun belirlenmesinden sonra Temel Bileşenler Analizi tekniği kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda özdeğeri 1'den büyük 4 faktör bulunduğu, bu faktörlerin toplam değişkenliğin % 43,38'sini açıkladığı görülmüştür. Ancak maddelerin faktör yükü ve özdeğerleri bir arada incelendiğinde, birinci faktörün 9,77 faktör yükü ile %31,52 açıklama gücüne sahip olduğu görülmüştür. İkinci faktör ise 1,563 özdeğer ile varyansın %5,04'ünü açıklamaktadır. Birinci faktör dışındaki tüm faktörlerin açıkladığı varyans miktarı % 6'dan düşüktür. Diğer faktörlere düşen maddelerin tamamı aynı zamanda birinci faktörde 0,30'dan yüksek faktör yüküne sahiptir. Bu şekilde iki ya da daha fazla faktördeki yükü yüksek olan ve aralarındaki farklar 0,10'dan fazla olan 3 madde (8, 21, 23) testten çıkarılmıştır. Diğer yandan diğer faktörlerdeki maddeler incelendiğinde bir boyut oluşturacak ortak içeriğe sahip olmadıkları da tespit edilmiştir. Belirlenen bu üç madde ölçekten çıkarıldıktan sonra ölçeğin boyutlarında bir değişim olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrar açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda özdeğeri 1'den büyük 3 faktör bulunduğu, bu faktörlerin toplam değişkenliğin %41,62'sini açıkladığı görülmüştür. Ancak maddelerin faktör yükü ve özdeğerleri bir arada incelendiğinde, birinci faktörün 9,10 faktör yükü ile %32,51 açıklama gücüne sahip olduğu görülmüştür. İkinci faktör ise 1,365 özdeğer ile varyansın %4,87'sini açıklamaktadır. Birinci faktöre ait özdeğer ikinci faktöre ait özdeğerden büyük olması (3 katına yakın) ölçeğin tek boyutlu kabul edilmesinin uygun olacağı sonucuna ulaştırmıştır. Bileşen – özdeğer

grafiğinin de verilen tek boyutluluk kararını destekleyen bir görünüme sahip olduğu söylenebilir. Analiz sonuçları Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4: Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

<i>Maddeler</i>	<i>Ortak Varyans</i>	<i>Faktör Yüğü</i>
1. Bir konunun altında yatan asıl anlamı bulmaya çalışırım.	,385	,504
2. Ders çalışmaya başlarken genellikle okuduğum şeylerin anlamını kapsamlı bir şekilde anlamak için yola çıkarırım.	,532	,626
3. Okuduğum şeylerin ne anlatmak isteğini gerçekten anlamak benim için önemlidir.	,394	,624
4. Bir konuyla ilgili ileri sürülen iddialara dayanak olan fikirleri bulmak benim için önemlidir.	,464	,622
5. Benim için önemli olan, derslerde/konularda asıl anlatılmak istenenin ne olduğunu bulmaktır.	,523	,554
6. Derste dinlediklerim ya da kitapta okuduklarım hakkında derinlemesine düşünürüm.	,532	,660
7. Derste duyduklarımı ya da kitaplarda okuduklarımı anlamak için kendi kendime sorular sorarım.	,389	,585
9. Yeni bir fikri/konuyu anlamak için çoğu zaman gerçek yaşam durumlarıyla bağlantılarını bulmaya çalışırım.	,418	,625
10. Yeni bilgileri önceki bilgilerimle ilişkilendirsem anlamlı bir şekilde öğrenirim.	,367	,544
11. Bir konuyu anlayabilmek için farklı bilgileri/fikirleri birbirleriyle ilişkilendiririm.	,491	,652
12. Bir konu üzerinde çalışırken, konunun tüm yönlerinin birbiriyle ilişkilerini anlamaya çalışırım.	,590	,659
13. Bir konu hakkında yorum yapmak için genellikle kanıtlardan yararlanırım.	,331	,463
14. Bir konuyla ilgili hüküm vermeden önce geçerli kanıtlarla iyi bir şekilde desteklenip desteklenmediğine bakarım.	,494	,609
15. Bir problem durumu ile karşılaştığımda eldeki veriler üzerinde çalışarak mantıklı sonuçlara ulaşmaya çalışırım.	,483	,581
16. Bir çalışmada doğru sonuca ulaşım ulaşmadığına karar vermek için genellikle kanıtları dikkatlice incelerim.	,426	,623
17. Bir konu üzerinde çalışırken ulaşılan sonuçların uyumlu olup olmadığını görmek için dikkatli bir şekilde ayrıntıları sorgularım.	,497	,649
18. Dersleri/konuları gerçekten heyecan verici ve merak uyandırıcı bulurum.	,421	,491
19. Konuları/dersleri çalışmış olmak için değil ne anlatmak isteğini tam anlamıyla öğrenmek /kavramak istediğim için çalışırım.	,417	,606
20. Ders çalışmamın temel nedeni, gerçekten konular hakkında daha fazla şey öğrenmek istememdir.	,403	,546
22. Bir dersi ya da konuyu ilginç bulduğumda, ders/konu ile ilgili çalışmam bittikten sonra da o konuda yeni şeyler öğrenmeye devam etmek isterim.	,223	,385
24. Sınıfta tartışılan, ilgimi çeken konular hakkında daha çok bilgi elde etmek için boş zamanımda bu konuyu araştırırım.	,433	,547
25. Bir konu ilk başta zor görünse bile onu anlamak için çaba harcarım.	,207	,373
26. Bir konuyla ilgili derste verilen ve kitapta olan bilgilerle yetinmeyip farklı kaynaklardan (araştırma raporları, kütüphane, İnternet vb.) araştırırım.	,455	,570
27. Dersteki konularla ilgili okuduklarımı genellikle sorgularım.	,353	,593
28. Genellikle bir problemin çözümüne yönelik farklı/alternatif yollar da	,469	,642

bulmaya çalışırım.		
29. Bir konuya yönelik farklı bakış açılarını da dikkate alırım.	,370	,537
30. Bir konuyu hem kendi görüşlerimi hem de başkalarının görüşlerini dikkate alarak anlamaya çalışırım.	,438	,557
31. Bir konuyu, ön yargılarımdan bağımsız, nesnel olarak değerlendiririm.	,154	,372

Sonuç olarak birinci faktöre düşen 28 maddenin faktör yükleri 0,372 ile 0,660 arasında değişmekte olup açıkladığı varyans ise % 32,51'dir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında belirlenen her bir ölçütte açımlayıcı faktör analizinden sonra 4'ten fazla maddenin kaldığı tespit edilmiştir. Kalan madde sayısının fazla olması, uygulama sürecinde öğrencilerden daha sağlıklı verilerin elde edilebilmesi dolayısıyla ölçeğin kullanılabilirliğini artırmak ve fazla maddenin güvenilirlik ve geçerlik üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak amacıyla uzman görüşü alınarak madde sayısının azaltılması yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda 7 alan uzmanından her bir ölçütün kapsamını en iyi karşılayacak şekilde yeniden maddeleri seçmeleri istenmiş ve gelen cevaplar frekans tablosuna dönüştürülmüştür. Frekans tablosundan yararlanılarak Tablo 3.2'de verilen her bir ölçüt için 4 madde belirlenmiş ve toplam 20 maddeden (2, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 25, 26, 27, 28, 30, 31) oluşturulan "Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği"nin son şekli verilmiştir (EK 1).

Nihai testin güvenilirliği için iç tutarlık katsayısına (Cronbach Alfa) bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda testin iç tutarlık katsayısı ,89 bulunmuştur. İç tutarlık katsayısının ,897 bulunması ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermiştir.

3.3.1.1.2. Stratejik Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinin Yapı Geçerliliği ve Güvenirliği

Stratejik Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği için çalışma grubunun büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış ve KMO değeri 0.939 olarak hesaplanmıştır. Bartlett testi sonucunun 17159.85 ($p < 0.01$) olduğu, serbestlik derecesinin (df) 496 olduğu ve Bartlett testinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Verilerin faktör analizi için uygun olduğunun belirlenmesinden sonra Temel Bileşenler Analizi tekniği kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda özdeğeri 1'den

büyük 5 faktör bulunduğu, bu faktörlerin toplam değişkenliğin %49,36'sını açıkladığı görülmüştür. Ancak maddelerin faktör yükü ve özdeğerleri bir arada incelendiğinde, birinci faktörün 8,687 faktör yükü ile %27,14 açıklama gücüne sahip olduğu görülmüştür. İkinci faktör ise 2,781 özdeğer ile varyansın %8,68'ini açıklamaktadır. Birinci faktör dışındaki tüm faktörlerin açıkladığı varyans miktarı %9'dan düşüktür. Diğer faktörlere düşen maddelerin tamamı aynı zamanda birinci faktörde 0,30'dan yüksek faktör yüküne sahiptir. Bu şekilde iki ya da daha fazla faktördeki yükü yüksek olan ve aralarındaki farklar 0,10'dan fazla olan 6 madde (5, 19, 22, 24, 26, 27) testten çıkarılmıştır. Diğer yandan diğer faktörlerdeki maddeler incelendiğinde bir boyut oluşturacak ortak içeriğe sahip olmadıkları da tespit edilmiştir. Belirlenen bu altı madde ölçekten çıkarıldıktan sonra ölçeğin boyutlarında bir değişim olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrar açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda özdeğeri 1'den büyük 4 faktör bulunduğu, bu faktörlerin toplam değişkenliğin %48,94'ünü açıkladığı görülmüştür. Ancak maddelerin faktör yükü ve özdeğerleri bir arada incelendiğinde, birinci faktörün 8,154 faktör yükü ile %31,36 açıklama gücüne sahip olduğu görülmüştür. İkinci faktör ise 2,164 özdeğer ile varyansın %8,323'ünü açıklamaktadır. Birinci faktöre ait özdeğer ikinci faktöre ait özdeğerden büyük olması (3 katına yakın) ölçeğin tek boyutlu kabul edilmesinin uygun olacağı sonucuna ulaştırmıştır. Bileşen – özdeğer grafiğinin de verilen tek boyutluluk kararını destekleyen bir görünüme sahip olduğu söylenebilir. Analiz sonuçları Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5: Stratejik Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

<i>Maddeler</i>	<i>Ortak Varyans</i>	<i>Faktör Yüğü</i>
1. En iyi verimi almak için zamanımı dikkatli bir şekilde planlarım.	,511	,594
2. Çalışma zamanlarımı etkili bir şekilde organize etmek, benim için kolaydır.	,502	,536
3. Çalıştığım konuda sıkılısam da programıma uygun olarak çalışmaya devam ederim.	,394	,481
4. Ders çalışmaya başlamak, benim için kolaydır.	,471	,528
6. Eğer çalışmak için şartlar uygun değilse genellikle şartları uygun hâle getirmek için çaba harcarım.	,421	,601
7. Çalışmam için gerekli olan kitaplara/materyale ulaşmaya çalışırım.	,519	,560
8. Etkili çalışmak için dikkat dağıtıcı şeyleri (ses, gürültü vb.), kontrol ederim.	,401	,567
9. Etkili bir şekilde çalışmak için çalışma saatlerimi düzenlerim.	,518	,554
10. Etkili bir şekilde çalışmak için çalışma ortamını düzenlerim.	,531	,619
11. Derslerimi düzenli bir şekilde çalışırım.	,558	,588
12. Bir dersten yüksek not almak benim için önemlidir.	,454	,521
13. Önemsiz konuda bile başarısız olmak istemem.	,437	,496
14. Çalışmamda önemli olan beni istediğim yüksek başarı hedefime ulaştırmasıdır.	,470	,597
15. Rekabet ortamı beni çalışmaya daha fazla teşvik eder.	,505	,553
16. Başkalarından daha başarılı olduğumu bilmek beni daha fazla çalışmaya güdüler.	,590	,606
17. Arkadaşımdan daha iyi olduğumu bilmek benim için önemlidir.	,559	,527
18. En yüksek notu almak için ne gerekiyorsa yaparım.	,498	,558
20. Ders çalıştığım zaman özellikle öğretmenin isteyeceği şeyleri dikkate alırım.	,492	,471
21. Sınavda en yüksek notu almak için, öğretmenin önem verdiği noktalara dikkat ederim.	,630	,626
23. Başarılı olmak için önemli noktaları hatırlamak yeterliyse sadece ezber yaparım.	,578	,638
25. Başarılı olmak için konuları derinlemesine öğrenmem gerekiyorsa öğrendiklerim arasında bağlantılar kurmaya çalışırım.	,496	,561
28. Yüksek not almak için öğretmenin sınıfta üzerinde durduğu noktaları, ipuçlarını dikkatle takip ederim.	,519	,604
29. Çalışırken doğru bir şekilde ilerleyip ilerlemediğimi ya da doğru yolda olup olmadığımı devamlı kontrol ederim.	,453	,540
30. Başarılı olmak için daha önce etkili olan çalışma yollarını kullanırım.	,482	,509
31. Beni başarısız yapan çalışma yollarını geliştirir ya da değiştiririm.	,421	,593
32. Öğretmenin tarzına göre farklı dersler ve farklı öğretmenler için farklı çalışma yollarını kullanırım.	,314	,485

Sonuç olarak birinci faktöre düşen 26 maddenin faktör yükleri 0,471 ile 0,638 arasında değişmekte olup açıkladığı varyans ise % 31,36'dır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında belirlenen her bir ölçütte açıklayıcı faktör analizinden sonra 4'ten fazla maddenin kaldığı tespit edilmiştir. Kalan madde sayısının fazla olması, uygulama sürecinde öğrencilerden daha sağlıklı verilerin elde edilebilmesi dolayısıyla ölçeğin kullanışlılığını artırmak ve fazla maddenin güvenilirlik ve geçerlik üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak amacıyla uzman

görüşü alınarak madde sayısının azaltılması yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda 7 alan uzmanından her bir ölçütün kapsamını en iyi karşılayacak şekilde yeniden maddeleri seçmeleri istenmiş ve gelen cevaplar frekans tablosuna dönüştürülmüştür. Frekans tablosundan yararlanılarak Tablo 3.2’de verilen her bir ölçüt için 4 madde belirlenmiş ve toplam 20 maddeden (1, 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 29, 31, 32) oluşturulan “Stratejik Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği”nin son şekli verilmiştir (EK2).

Nihai testin güvenilirliği için iç tutarlık katsayısına (Cronbach Alfa) bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda testin iç tutarlık katsayısı ,88 bulunmuştur. Testin tamamına ait iç tutarlık katsayısının ,888 bulunması güvenilirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğunun bir kanıtı olarak yorumlanmıştır.

3.3.1.1.3. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinin Yapı Geçerliliği ve Güvenirliği

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği için çalışma grubunun büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış ve KMO değeri 0.889 olarak hesaplanmıştır. Bartlett testi sonucunun 19095.348 ($p < 0.01$) olduğu, serbestlik derecesinin (df) 630 olduğu ve Bartlett testinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Verilerin faktör analizi için uygun olduğunun belirlenmesinden sonra Temel Bileşenler Analizi tekniği kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda özdeğeri 1’den büyük 8 faktör bulunduğu, bu faktörlerin toplam değişkenliğin % 53,681’ini açıkladığı görülmüştür. Ancak maddelerin faktör yükü ve özdeğerleri bir arada incelendiğinde, birinci faktörün 7,130 faktör yükü ile % 19,80 açıklama gücüne sahip olduğu görülmüştür. İkinci faktör ise 3,167 özdeğer ile varyansın % 8,79’unu açıklamaktadır. Diğer faktörlere düşen maddelerin tamamı aynı zamanda birinci faktörde 0,30’dan yüksek faktör yüküne sahiptir. Bu şekilde iki ya da daha fazla faktördeki yükü yüksek olan ve aralarındaki farklar 0,10’dan fazla olan 11 madde (1, 9, 10, 11, 12, 17, 20, 26, 27, 31, 32) testten çıkarılmıştır. Diğer yandan diğer faktörlerdeki maddeler incelendiğinde bir boyut oluşturacak ortak içeriğe sahip olmadıkları da tespit edilmiştir. Belirlenen bu onbir madde ölçekten çıkarıldıktan sonra ölçeğin boyutlarında bir değişim olup olmadığını belirlemek amacıyla Varimaks rotasyonu ile Temel Bileşenler Analizi

yöntemi kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda özdeğeri 1'den büyük 5 faktör bulunduğu, bu faktörlerin toplam değişkenliğin %53,52'sini açıkladığı görülmüştür. Ancak maddelerin faktör yükü ve özdeğerleri bir arada incelendiğinde, birinci faktörün 6,705 faktör yükü ile %26,82 açıklama gücüne sahip olduğu görülmüştür. İkinci faktör ise 2,606 özdeğer ile varyansın %10,42'sini açıklamaktadır. Birinci faktöre ait özdeğer ikinci faktöre ait özdeğerden büyük olması (3 katına yakın) ölçeğin tek boyutlu kabul edilmesinin uygun olacağı sonucuna ulaştırmıştır. Bileşen – özdeğer grafiğinin de verilen tek boyutluluk kararını destekleyen bir görünüme sahip olduğu söylenebilir. Analiz sonuçları Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6: Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

<i>Maddeler</i>	<i>Ortak Varyans</i>	<i>Faktör Yükü</i>
2. Derslerde öğretilen konuları “ Öğrensem de olur, öğrenmesem de olur” diye düşünürüm.	,559	,449
3. Dersleri/konuları genellikle ilgi çekici bulmam.	,567	,486
4. Dersler genellikle sıkıcı ve gereksiz bilgi yığınlarıdır.	,517	,549
5. Derslere/konulara çok fazla çalışmayı gereksiz görürüm.	,503	,397
6. Okulda öğrendiklerimizin gerçek yaşamda işimize yarayacağına çoğu zaman <u>inanmam</u> .	,460	,514
7. Derslerin ve konuların ileride fazla işime yarayacağını düşünmüyorum..	,494	,548
8. Yeni bir şeyi öğrenmek genellikle benim için yeni bir iş yüküdür.	,481	,363
13. Bir metindeki önemli noktaları hatırlamak için tekrar tekrar okurum.	,834	,749
14. Kavramları anlamak için kitaptaki tanımlarını ezberlerim.	,439	,513
15. Çalışırken hatırlamak zorunda olduğum şeyler üzerine yoğunlaşıyorum.	,833	,737
16. Çoğu zaman derslerden geçmek için anlamadan ezber yaparım.	,831	,793
18. Okuduklarımı anlamlandırmada zorluk yaşarım.	,441	,494
19. Bir konu ile ilgili farklı derslerin bilgileri arasında bağlantılar kurmakta zorluk yaşarım.	,501	,357
21. Öğrendiğim konuların gerçek yaşamla ilişkisini kurmakta güçlük yaşarım.	,527	,494
22. Bir konunun anlamını aramaktan ziyade aklımda kalacak şekilde hızlıca çalışırım.	,411	,404
23. Öğretmenin ya da kitabın konuyla ilgili vermiş olduğu bilgiler yeterlidir.	,554	,355
24. Konulara/derslere ders notlarından ya da kitaptan çalışmak benim için yeterlidir.	,628	,374
25. Konuyu genellikle farklı kaynaklardan araştırma yapma gereği duymam.	,416	,511
28. Bir okuma yaparken sınavda çıkmayacak noktalar üzerinde fazla zaman harcamam.	,350	,308
29. Konudaki önemli noktaların okunması dışında çok çalışmam.	,379	,517

30. Ders geçmek için ne gerekiyse o kadar çalışırım fazla çalışmanın gereksiz olduğunu düşünürüm.	,512	,524
33. Sınavlarda sorulara yetersiz cevap vermek beni telaşlandırır.	,698	,661
34. Öğretmenlerime soru sormaktan kaçınırım..	,375	,347
35. İçeriği zor olan derlerle ilgili başarısız olma kaygısı taşıırım.	,679	,667
36. Derslerin, ödevlerin ve sınavların üstesinden gelemeyeceğimi düşünerek genellikle kaygılanırım.	,391	,417

Sonuç olarak birinci faktöre düşen 25 maddenin faktör yükleri 0,308 ile 0,793 arasında değişmekte olup açıkladığı varyans ise % 26,82'dir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında belirlenen her bir ölçütte, açıklayıcı faktör analizinden sonra 4'ten fazla maddenin kaldığı tespit edilmiştir. Kalan madde sayısının fazla olması, uygulama sürecinde öğrencilerden daha sağlıklı verilerin elde edilebilmesi dolayısıyla ölçeğin kullanılmasını artırmak ve fazla maddenin güvenilirlik ve geçerlik üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak amacıyla uzman görüşü alınarak madde sayısının azaltılması yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda 7 alan uzmanından her bir ölçütün kapsamını en iyi karşılayacak şekilde yeniden maddeleri seçmeleri istenmiş ve gelen cevaplar frekans tablosuna dönüştürülmüştür. Frekans tablosundan yararlanılarak Tablo 3.2'de verilen her bir ölçüt için 4 madde belirlenmiş ve toplam 20 maddeden (2, 3, 4, 6, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 25, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36) oluşan "Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği"nin son şekli verilmiştir (EK3).

Nihai testin güvenilirliği için iç tutarlık katsayısına (Cronbach Alfa) bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda testin iç tutarlık katsayısı ,868 bulunmuştur. Testin tamamına ait iç tutarlık katsayısının ,868 bulunması güvenilirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğunun bir kanıtı olarak yorumlanmıştır.

3.3.2. Öğrenme Yaklaşımları Görüşme Soruları

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, öğrenmeleri ve öğrenme yaklaşımları üzerine etki eden faktörleri ve öğrencilerin etkili öğrenmeye ilişkin önerilerini incelemek için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması ve uygulanması sürecinde şu basamaklar izlenmiştir:

1. Alanyazın taraması yapılarak öğrenme, etkili öğrenme ve öğrenme yaklaşımlarının gelişiminde etkili olabilecek faktörler ve bu faktörlerin temel özellikleri ve kapsamı belirlenmiştir.
2. Alanyazından elde edilen bilgiler çerçevesinde belirlenen ölçütler esas alınarak 15 soruluk taslak form oluşturulmuş ve bu taslak form üniversite birinci sınıfta okuyan 10 öğrenciye uygulanmıştır.
3. Alanyazından ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrenme yaklaşımlarının ve etkili öğrenmenin nitel bir şekilde ölçülmesinde kullanılacak temel ölçütler belirlenmiş ve belirlenen ölçütler doğrultusunda görüşme soruları yazılmıştır.
4. Hazırlanan taslak formun kapsam geçerliliğini belirlemeye yönelik 5 konu alan uzmanı, bir Türkçe alan uzmanı ve bir de ölçme değerlendirme alan uzmanından görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler ve değişiklikler yapılmıştır.
5. Hazırlanan taslak formun belirlenen amaca hizmet etme ve anlaşılabilirlik bakımından uygunluğunu belirlemek amacıyla 6 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilerden gelen öneriler doğrultusunda görüşme soruları üzerinde gerekli düzeltme yapılmış ve taslak forma son şeklini vermek amacıyla 5 konu alan uzmanı ile yeniden görüşülerek görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Hazırlanan görüşme formu dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik hazırlanan onaltı sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve öğrenme yaklaşımlarının ne olduğunu belirlemeye yönelik hazırlanan bir temel sorudan oluşmaktadır. Üçüncü bölüm öğrencilerin öğrenmeleri ve öğrenme yaklaşımları üzerine etki eden faktörleri belirlemeye yönelik hazırlanan onbir sorudan oluşmaktadır. Dördüncü bölüm ise öğrencilerin etkili öğrenmeye ilişkin önerilerini belirlemeye yönelik hazırlanan bir sorudan oluşmaktadır (EK 4).

6. Üniversite sınavında TS alanından ilk yüzde bir dilime giren Türkçe öğretmenliği bölümünden 30, TM alanından ilk yüzde bir dilime giren

hukuk fakültesinden 30, MF alanından ilk yüzde bir dilime giren tıp fakültesinden 30 ve Seviye Belirleme Sınavında Ankara Fen Lisesine yerleşen ve 12. sınıfta okuyan 6 öğrenci ile asıl uygulama yapılmıştır.

7. Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların izinleri alınarak araştırmacı tarafından ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. 96 görüşme transkript edildikten sonra “sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşım”(Tavşancıl ve Aslan, t.y., s.22) olarak ifade edilen içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Ayrıca mevcut durumu daha iyi yansıtabilmek için betimsel analiz de yapılmıştır.
8. İçerik analizi ve betimsel analiz için verilerin tamamı incelenerek kodlar belirlenmiş ve kodlar üzerinden temalar oluşturulmuştur. Belirlenen kodlar ve temalara göre veriler yeniden okunmuş ve bu kod ve temalara göre veriler yeniden düzenlenerek betimlenmiş ve doğrudan alıntılar yolu ile desteklenmiştir.
9. Nitel verilerde iç geçerliliği sağlamak amacıyla veriler bir alan uzmanı ile sürekli olarak tartışılmış ve eleştirel bir şekilde ele alınarak incelenmiştir. İncelemeler sonucunda ortaya çıkan kodlar ve temalar üç alan uzmanı tarafından incelenmiş ve vermiş oldukları dönütlere göre yeniden düzenlenerek son hali verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008, s.260)'e göre dış geçerliğin sağlanabilmesi kapsamında, sonuçların benzer ortamlara genellenebilmesi için, nitel araştırmacının okuyucuyu, araştırmanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgilendirmesi gerekmektedir. Bu kapsamda dış geçerliği sağlamak amacı ile araştırmanın basamaklarına ve sonuçlarına ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.
10. Nitel verilerde iç güvenilirliği sağlamak amacıyla birden fazla araştırmacının bir olgu ya da olayı aynı biçimde ölçmesi anlamına gelen “Gözleme Bağlı Güvenirlik” yöntemi uygulanmış bu kapsamda iki alan uzmanı ile iç güvenilirlik incelemesi yapılmıştır. Dış güvenilirlik için ise ölçülen olgunun

geçen zaman içinde aynı biçimde ölçmede tutarlığı ifade eden “Zamana Bağlı Güvenirlik” yöntemi uygulanmış bu kapsamda iki alan uzmanı ile onbeş gün ara ile dış güvenirlik incelemesi yapılmıştır (Kirk ve Miller, 1986, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 260). Ayrıca güvenirlüğün hesaplanmasına yönelik Miles ve Huberman (1994, s. 64) aşağıdaki formülü önermektedir:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı}}$$

Yukarda ifade edilen formül kapsamında bir alan uzmanı ile üç öğrenciye ait veriler okunarak kodlar belirlenmiş ve araştırmacılar (kodlayıcılar) arasındaki tutarlık 0,81 olarak belirlenmiştir.

3.4.Verilerin Toplanması

Hazırlanan “Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği”, “Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği”, “Stratejik Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği” ve “Öğrenci Görüşme Formu” 2013-2014 güz yarıyılında (Kasım-Ocak) Ankara ili sınırları içinde bulunan ve 2013 LYS sınavında ilk yüzde bir dilime giren üniversitelerin belirlenen bölümlerine ve Ankara Fen Lisesi 4. sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından uygulanarak veriler toplanmıştır. Uygulama öncesinde Hacettepe Üniversitesi Etik Kuruldan izin alınmıştır (Etik no: 433-589). Ayrıca, ilgili üniversitelerin rektörlüklerinden ve Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak uygulamalar gerçekleştirilmiştir (EK5).

Ölçeklere dayalı verilerin toplanması sürecinde öncelikle araştırma kapsamında yer alan bölümler ve bu bölümlere ait ders programları belirlenmiş sonrasında ilgili öğretim elemanı ile iletişime geçilerek uygulamanın yapılabilmesi için derslik ve zaman belirlemesi yapılmış ve belirlenen derslik ve saatte ölçek uygulaması gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelere dayalı verilerin toplanması sürecinde ise araştırma kapsamında yer alan bölümler belirlenmiş sonrasında ise ilgili bölümlere gidilerek öğrencilere araştırmanın kapsamı

açıklanarak gönüllülük esasına dayalı olarak görüşme yapılmak istendiği ifade edilmiş ve görüşmeye gönüllü katılmak isteyen öğrencilerin iletişim bilgileri alınmıştır. İletişim bilgileri alındıktan sonra görüşmelerin yapılabilmesi için gönüllü öğrencilerle iletişime geçilerek mekan ve zaman belirlemesi yapılmış ve belirlenen mekan ve saatte yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Nicel Verilerin Analizi;

1. Hazırlanan ölçekler LYS sınavında ilk yüzde bir dilime giren üniversitelerin birinci sınıfında okuyan 767 üniversite öğrencisine ve 61 Ankara Fen Lisesi 4. sınıf öğrencisine uygulanmış, uygun şekilde doldurulmayan veri araçları çıkartılarak 725 üniversite ve 53 Fen Lisesi öğrencisine ait veriler değerlendirmeye alınmıştır.

2. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlemesinde kullanılan istatistiksel teknikler aşağıda verilmiştir.

a. TS, MF ve TM alanındaki öğrencilerin ve Fen Lisesi Öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarına ait toplam ortalama puanlar ve standart sapmalar belirlenmiştir. Elde edilen betimsel bulguların değerlendirilmesinde öğrenme yaklaşımları ölçeklerinden alınabilecek beklenen minimum, ortalama ve maksimum puanlar ölçüt olarak kullanılmıştır.

b. Öğrenme yaklaşımları toplam puanlarının alan ve cinsiyete göre karşılaştırılmasında çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmış karşılaştırma sonucunda anlamlı bir fark çıkması sonucunda farkın kaynağını belirlemeye yönelik Post Hoc testlerinden LSD testi kullanılmıştır.

c. Fen Lisesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına ait puanların karşılaştırılmasında tekrarlı ölçümler için ANOVA kullanılmıştır.

d. Tekrarlı ölçümler için ANOVA ve çok değişkenli varyans analizinin (MANOVA) normallik koşullarının testi için çarpıklık ve basıklık katsayılarıyla diğer betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi;

1. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının ne olduğu, bu yaklaşımların oluşmasına etki eden faktörlerin neler olduğu ve etkili öğrenmeye ilişkin öğrencilerin görüşlerinin ne olduğunu belirlemek amacıyla LYS sınavında ilk yüzde bir dilime giren üniversitelerin TS, TM ve MF alanlarında birinci sınıfta okuyan 90 üniversite öğrencisi ile 6 Ankara Fen Lisesi 4. sınıf öğrencisiyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır.
2. Değerlendirmenin daha doğru ve kolay yapılabilmesi için bütün veriler transkript edilmiştir.
3. Verilerin tamamı incelenerek anlamlı birimler bulunmuş, geçici kodlamalar yapılmış ve geçici ana temalar oluşturulmuştur. Belirlenen geçici kodlamalar ve temalar 2 alan uzmanı ile tartışılmış ve eleştiriler doğrultusunda yeniden şekillenmiştir. Belirlenen bu kodlara ve temalara göre veriler yeniden gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir. Veriler belirlenen kodlar ve temalar üzerinden frekansa ve doğrudan alıntılara yer verilerek açıklanmış ve yorumlanmıştır (EK6).

4.BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri ile ilgili elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Problemle İlişkili Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları nedir?” sorusuna cevap vermeye yönelik olup bu bağlamda öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerine ilişkin betimsel puanlara yer verilmiştir.

Matematik-Fen (MF) alanındaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri, ortalama puanlar ile her ölçekten alınabilecek beklenen minimum, ortalama ve maksimum puanlar arasında yapılan karşılaştırmaya dayalı olarak verilmiştir. Tablo 4.1’de MF alanındaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalama puanları ve standart sapmaları sunulmuştur.

Tablo 4.1: MF Alanındaki Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğrenme Yaklaşımları	n	$\bar{X}/100$	ss
Stratejik	291	67,90	11,28
Yüzeysel	291	52,94	10,76
Derinlemesine	291	73,56	11,63

Tablo 4.1. incelendiğinde MF alanındaki öğrencilerin stratejik ve derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 67,90 ve 73,56) orta puanın (60,00) üstünde, yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamasının (52,94) ise beklenen ortalama puanın altında olduğu görülmektedir. Ayrıca ortalamalara ilişkin standart sapmalar incelendiğinde standart sapmaların ortalamaların %20’si civarında olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin ölçeklere vermiş oldukları cevapların simetrik dağılım gösterdiği söylenebilir.

MF alanındaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin bulgular genel olarak ele alındığında derinlemesine öğrenme yaklaşımına ait puanların stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ait puanlardan yüksek olduğu ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına ait puanın ise derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımına ait puanlarından düşük olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle en yüksekten en düşük puana doğru sıralama; derinlemesine öğrenme yaklaşımı, stratejik öğrenme yaklaşımı ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı olarak ifade edilebilir.

4.2. İkinci Alt Problemle İlişkili Bulgular

Araştırmanın ikinci problemi “Lisans Giriş Sınavında Türkçe-Matematik (TM) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları nedir?” sorusuna cevap vermeye yönelik olup bu bağlamda öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerine ilişkin betimsel puanlarına yer verilmiştir.

Türkçe-Matematik (TM) alanındaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri, ortalama puanlar ile her ölçekten alınabilecek beklenen minimum, ortalama ve maksimum puanlar arasında yapılan karşılaştırılmaya dayalı olarak verilmiştir. Tablo 4.2’de TM alanındaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları sunulmuştur.

Tablo 4.2: TM Alanındaki Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğrenme Yaklaşımları	n	\bar{X}_{f100}	ss
Stratejik	280	66,48	10,85
Yüzeysel	280	54,35	9,86
Derinlemesine	280	70,75	11,93

Tablo 4.2 incelendiğinde TM alanındaki öğrencilerin stratejik ve derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 66,48 ve 70,75) beklenen ortalama puanın (60,00) üstünde, yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamasının (54,35) ise beklenen ortalama puanın altında olduğu görülmektedir. Ayrıca ortalamalara ilişkin standart sapmalar incelendiğinde standart

sapmaların ortalamaların %20'si civarında olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin ölçeklere vermiş oldukları cevapların simetrik dağılım gösterdiği söylenebilir.

TM alanındaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin bulgular genel olarak ele alındığında derinlemesine öğrenme yaklaşımına ait puanların stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ait puanlardan yüksek olduğu ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına ait puanın ise derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımına ait puanlarından düşük olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle en yüksekten en düşük puana doğru sıralama; derinlemesine öğrenme yaklaşımı, stratejik öğrenme yaklaşımı ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı olarak ifade edilebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkili Bulgular

Araştırmanın üçüncü problemi “Lisans Giriş Sınavında Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları nedir?” sorusuna cevap vermeye yönelik olup bu bağlamda öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerine ilişkin betimsel puanlarına yer verilmiştir.

Türkçe-Sosyal (TS) alanındaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri, ortalama puanlar ile her ölçekten alınabilecek beklenen minimum, ortalama ve maksimum puanlar arasında yapılan karşılaştırılmaya dayalı olarak verilmiştir. Tablo 4.3’de TS alanındaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları sunulmuştur.

Tablo 4.3: TS Alanındaki Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğrenme Yaklaşımları	n	\bar{X}_{f100}	ss
Stratejik	154	72,42	13,08
Yüzeysel	154	55,03	10,26
Derinlemesine	154	74,77	13,75

Tablo 4.3 incelendiğinde TS alanındaki öğrencilerin stratejik ve derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 72,42 ve 74,77) beklenen ortalama puanın (60,00) üstünde, yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin

ortalamanın (55,03) ise beklenen ortalama puanın altında olduğu görülmektedir. Ayrıca ortalamalara ilişkin standart sapmalar incelendiğinde standart sapmaların ortalamaların %20'si civarında olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin ölçeklere vermiş oldukları cevapların simetrik dağılım gösterdiği söylenebilir.

TS alanındaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin bulgular genel olarak ele alındığında derinlemesine öğrenme yaklaşımına ait puanların stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ait puanlardan yüksek olduğu ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına ait puanın ise derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımına ait puanlardan düşük olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle en yüksekten en düşük puana doğru sıralama; derinlemesine öğrenme yaklaşımı, stratejik öğrenme yaklaşımı ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı olarak ifade edilebilir.

4.4. Dördüncü Alt Problemlle İlişkili Bulgular

Araştırmanın dördüncü problemi "Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?" sorusuna cevap vermeye yönelik olup bu bağlamda eşleştirilmemiş gruplar olan MF, TM ve TS alanındaki öğrencilerin, öğrenme yaklaşımlarına ilişkin toplam puanlarının alanlara göre karşılaştırılmasını yapmak amacıyla MANOVA istatistiği kullanılmıştır.

MANOVA istatistiği için koşulların uygun olup olmadığını belirlemek için homojenlik testi olan Levene testi istatistiğine bakılmış ve stratejik öğrenme yaklaşımı için p değeri ,079, yüzeysel öğrenme yaklaşımı için p değeri ,441 ve derinlemesine öğrenme yaklaşımı için p değeri ise ,088 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımı için .05 düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur. Ayrıca stratejik, yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarına ait puanların normal dağılım sergileyip sergilemediğine ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Stratejik, derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları için sırasıyla çarpıklık katsayıları -,091 -,101 ve ,098 bulunurken basıklık katsayıları ,054 ,104 ve ,098

olarak bulunmuştur. Sonuç olarak bu değerlerin +1 ile -1 arasında kalması, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak ifade edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.16).

Tablo 4.4'de MF, TM ve TS alanlarına göre üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanlarının karşılaştırmasını gösteren MANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4: MF, TM ve TS Alanlarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Toplam Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren MANOVA Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
,95	6,12	6	1440	,00

p < .05

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puan ortalamalarının MF, TM ve TS alanlarına göre ,05 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (Wilks' Lambda değeri ,951, F= 6,129, p<.05)

Öğrencilerin her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin puan ortalamalarının alanlara göre karşılaştırılmasına ilişkin bilgi Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: MF, TM ve TS Alanlarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren MANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Stratejik	3581,02	2	1790,51	13,472	,00
Hata	95959,64	722	132,90		
Yüzeysel	523,07	2	261,53	2,458	,08
Hata	76833,47	722	106,41		
Derinlemesine	1932,92	2	966,46	6,463	,00
Hata	107964,22	722	149,53		

p < .05

Tablo 4.5'de öğrencilerin her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin puan ortalamalarının alanlara göre karşılaştırılması için F testi yer almaktadır. MANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin stratejik ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puan ortalamaları alanlara göre istatistiksel olarak anlamlı

bir farklılık göstermektedir (sırasıyla $F=13,472$ $p<.05$ ve $F= 6,463$ $p<.05$). Yüzeysel öğrenme yaklaşımına ait puan ortalamalarında ise alanlara göre anlamlı bir fark olmadığı ($F= 2,458$ $p>.05$) belirlenmiştir. Bu bağlamda alanlara göre stratejik ve derinlemesine öğrenme yaklaşımları bakımından farklılık varken, yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından fark bulunmamaktadır.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puan ortalamaları arasındaki farkın hangi alanlar arasında olduğunu belirlemeye yönelik olarak LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçlarına ilişkin bilgi Tablo 4.6' da yer almaktadır.

Tablo 4.6: Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Alanlar Arası İkili Karşılaştırmasını Gösteren LSD Testi Sonuçları

<i>Öğrenme Yaklaşımları</i>	<i>Alanlar</i>	<i>MF (67,90)</i>	<i>TM(66,48)</i>
Stratejik	TS (72,42)	4,5217*	5,9328*
	MF (67,90)		
	TM (66,48)		
Derinlemesine	Alanlar	MF (73,56)	TM (70,75)
	TS (74,77)		4,0156*
	MF (73,56)		2,8030*
	TM (70,75)		

* $p <.05$

Tablo 4.6 incelendiğinde stratejik öğrenme yaklaşımı açısından TS ve MF alanındaki öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı ortalama puanları (sırasıyla 72,42 ve 67,90) ile TS ve TM alanındaki öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı ortalama puanları (sırasıyla 72,42 ve 66,48) arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın TS alanındaki öğrencileri lehine yüksek olduğu görülmektedir. Stratejik öğrenme yaklaşımları bakımından TM ve MF alan öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bağlamda TM ve MF alan öğrencilerinin stratejik öğrenme yaklaşımını kullanma bakımından benzer olduğu ifade edilebilir.

Tabloya derinlemesine öğrenme yaklaşımı açısından bakıldığında ise TS ve TM alanındaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı ortalama puanları (sırasıyla 74,77 ve 70,75) anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın TS alanındaki öğrencileri lehine yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca TM ve MF alanındaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı ortalama puanları

(sırasıyla 70,75 ve 73,56) arasında da anlamlı bir farkın olduğu ve bu farkın MF alanındaki öğrenciler lehine yüksek olduğu görülmektedir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımları bakımından TS ve MF alan öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bağlamda TS ve MF alan öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanma bakımından benzer olduğu ifade edilebilir.

4.5. Beşinci Alt Problemle İlişkili Bulgular

Araştırmanın beşinci problemi “Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?” sorusuna cevap vermeye yönelik olup bu bağlamda önce eşleştirilmemiş grup olan MF, TM ve TS alanındaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerine ilişkin betimsel puanları verilmiş, daha sonrada bu puanların cinsiyete göre karşılaştırmasını yapmak amacıyla MANOVA istatistiği kullanılmıştır.

Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanındaki öğrencilerin cinsiyete göre öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri, ortalama puanlar ile her ölçekten alınabilecek beklenen minimum, ortalama ve maksimum puanlar arasında yapılan karşılaştırılmaya dayalı olarak verilmiştir. Tablo 4.7’de TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme yaklaşımlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları sunulmuştur.

Tablo 4.7: TS, TM ve MF Alanındaki Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğrenme yaklaşımı	Alan	Cinsiyet					
		Kız			Erkek		
		n	$\bar{X}_{/100}$	SS	n	$\bar{X}_{/100}$	SS
Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	TS	92	75,33	13,48	62	73,93	14,21
	MF	142	74,45	11,10	149	72,70	12,10
	TM	156	69,42	11,91	124	72,43	11,78
Yüzeysel Öğrenme yaklaşımı	TS	92	54,01	10,21	62	56,56	10,23
	MF	142	53,56	11,55	149	52,34	9,94
	TM	156	54,62	9,53	124	54,00	10,28
Stratejik Öğrenme yaklaşımı	TS	92	73,43	12,76	62	70,91	13,51
	MF	142	69,29	10,43	149	66,57	11,91
	TM	156	66,90	10,75	124	65,96	10,99

Tablo 4.7 incelendiğinde TS alanındaki kız ve erkek öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 73,43 ve 70,91) ve derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaların (sırasıyla 75,33 ve 73,93) ortalama puanın (60,00) üstünde, yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaların (sırasıyla 54,01 ve 56,56) ise ortalama puanın (60,00) altında olduğu görülmektedir. TM alanındaki kız ve erkek öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 69,9 ve 65,96) ve derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaların (sırasıyla 69,42 ve 72,43) ortalama puanın (60,00) üstünde, yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaların (sırasıyla 54,62 ve 54,0) ise ortalama puanın (60,00) altında olduğu görülmektedir. MF alanındaki kız ve erkek öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 69,29 ve 66,57) ve derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaların (sırasıyla 74,45 ve 72,70) ortalama puanın (60,00) üstünde, yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaların (sırasıyla 53,56 ve 52,34) ise ortalama puanın (60,00) altında olduğu görülmektedir. Ayrıca ortalamalara ilişkin standart sapmalar incelendiğinde standart sapmaların ortalamaların %20'si civarında olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin ölçeklere vermiş oldukları cevapların simetrik dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.8’de MF, TM ve TS alanlarındaki üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre öğrenme yaklaşımlarına ilişkin toplam puanlarının karşılaştırmasını gösteren MANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.8: MF, TM ve TS Alanlarındaki Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren MANOVA Sonuçları

Alan	Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
MF	,965	3,292	3	276,0	,000
TM	,979	2,100	3	287,0	,100
TS	,973	1,404	3	150,0	,244

p <.05

p <.01

Tablo 4.8 incelendiğinde MF alanında cinsiyete göre ,05 düzeyinde anlamlı farklılığın olduğu, TM ve TS alanlarında ise cinsiyete göre ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

MF, TM ve TS alanlarındaki öğrencilerin her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bilgi Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9: MF, TM ve TS Alanlarındaki Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Her Bir Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren MANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta Kare
MF	Stratejik	60,53	1	60,53	,513	,474	,002
	Hata	32791,42	278	117,95			
	Yüzeysel	26,02	1	26,02	,267	,606	,001
	Hata	27115,67	278	97,53			
	Derinlemesine	626,92	1	626,92	4,458	,036	,016
	Hata	39094,56	278	140,628			
TM	Stratejik	540,02	1	540,02	4,291	,03	,015
	Hata	36370,08	289	125,84			
	Yüzeysel	107,22	1	107,22	,926	,33	,003
	Hata	33468,78	289	115,80			
	Derinlemesine	223,44	1	223,44	1,653	,20	,006
	Hata	39066,25	289	135,17			
TS	Stratejik	234,35	1	234,35	1372	,243	,009
	Hata	25963,20	152	170,811			
	Yüzeysel	241,53	1	241,53	2,313	,130	,015
	Hata	15874,23	152	104,436			
	Derinlemesine	72,74	1	72,74	,383	,537	,003
	Hata	28880,29	152	190,00			

p <.05,

Tablo 4.9'da MF, TM ve TS alanındaki öğrencilerin her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması yer almaktadır. Tablo 4.7 ve 4.9 birlikte ele alındığında MF alanındaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ele alındığında derinlemesine öğrenme yaklaşımına ait puanlar bakımından anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın erkek öğrenciler yönünde yüksek olduğu görülmektedir ($F=4,458$ $p < .05$). Ancak bu farkın örnekleme bağlı olduğu eta karenin ($\eta^2 = ,01$) düşük olmasından anlaşılmaktadır. Buna göre derinlemesine öğrenme yaklaşımında fark çıkmasında örneklem etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda etki büyüklüğü zayıf olduğundan manidarlık dikkate alınmamıştır. Stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları ele alındığında ise her iki cinsiyete ait puanların benzer olduğu, iki grubun puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (sırasıyla $F=,51$ $p > .05$, $F=,26$ $p > .05$).

TM alanındaki öğrenciler için Tablo 4.7 ve 4.9 birlikte ele alındığında stratejik öğrenme yaklaşımına ait puanlar bakımından anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kız öğrenciler lehinde yüksek olduğu görülmektedir ($F=4,29$ $p < .05$). Ancak bu farkın örnekleme bağlı olduğu eta karenin ($\eta^2 = ,01$) düşük olmasından anlaşılmaktadır. Buna göre stratejik öğrenme yaklaşımında fark çıkmasında örneklem etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda etki büyüklüğü zayıf olduğundan manidarlık dikkate alınmamıştır. Derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları ele alındığında ise her iki cinsiyete ait puanların benzer olduğu, iki grubun puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (sırasıyla $F=1,65$ $p > .05$, $F=,92$ $p > .05$).

TS alanındaki öğrenciler için Tablo 4.7 ve 4.9 birlikte ele alındığında ise derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımları bakımından her iki cinsiyete ait puanların benzer olduğu, iki grubun puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (sırasıyla $F=,38$ $p > .05$, $F=2,31$ $p > .05$, $F=1372$ $p > .05$).

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkili Bulgular

Araştırmanın altıncı problemi “Fen Lisesi dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları nedir?” sorusuna cevap vermeye yönelik olup bu bağlamda öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerine ilişkin betimsel puanlarına yer verilmiştir.

Fen Lisesi dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri, ortalama puanlar ile her ölçekten alınabilecek beklenen minimum, ortalama ve maksimum puanlar arasında yapılan karşılaştırılmaya dayalı olarak verilmiştir. Tablo 4.10’da Fen Lisesi dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin toplam ortalama puanları, standart sapmaları, ranji, ortancası, çarpıklık ve basıklığı sunulmuştur.

Tablo 4.10: Fen Lisesi Dördüncü Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanların Betimsel İstatistiği

	n	$\bar{X}/100$	ss	ortanca	ranj	basıklık	çarpıklık
Stratejik	53	68,45	13,71	69	59	-,658	-,263
Derinlemesine	53	74,58	11,85	76	49	-,48	-,306
Yüzeysel	53	52,47	12,67	52	57	-,576	,277

Tablo 4.10 incelendiğinde Fen Lisesi dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin stratejik ve derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 68,45 ve 74,58) beklenen ortalama puanın (60,00) üstünde, yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamasının (52,47) ise beklenen ortalama puanın altında olduğu görülmektedir. Ayrıca ortalamalara ilişkin standart sapmalar incelendiğinde hesaplanan bağıl değişkenlik katsayısı stratejik öğrenme yaklaşımı için 20,02, derinlemesine öğrenme yaklaşımı için 15,88 ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı için ise 24,14 olarak bulunmuştur. Ayrıca çarpıklık katsayısına bakıldığında ise stratejik, derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı için değerlerin sırasıyla -,263, -,306 ve ,277 olduğu ve bu değerlerin -,50 ile +,50 arasında yer aldığından üç öğrenme yaklaşımı için dağılımın simetrik olduğu söylenebilir. Basıklık katsayılarına bakıldığında stratejik,

derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı için değerlerin sırasıyla -,658, -,48 ve -,576 olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre üç öğrenme yaklaşımında basık olduğu söylenebilirken derinlemesine öğrenme yaklaşımına ait cevapların stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına ait cevaplara göre daha sivri bir dağılım sergilediği ifade edilebilir.

Ayrıca Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA istatistiği için koşulların uygun olup olmadığını belirlemek için homojenlik testi olan Levene testi istatistiğine bakılmış p değeri ,291 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak .05 düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Fen lisesi 4. sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanlarının karşılaştırılmasını yapmak üzere Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA istatistiği kullanılmıştır.

Tablo 4.11'de Fen lisesi 4. sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanlarının karşılaştırılmasını gösteren Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.11: Fen lisesi 4. Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
,463	29,547	2,00	51,00	,000

p<.05

p<.01

Tablo 4.11 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puanlarının .05 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiğini ifade etmektedir (Wilks' Lambda değeri ,463; F=29,547; p<.05).

Fen Lisesi 4. sınıf öğrencilerinin her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12: Fen Lisesi 4. Sınıf öğrencilerinin Derinlemesine, Yüzeysel ve Stratejik Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Deneklerarası	8672,41	52	166,77			
Ölçüm	13815,20	2	6907,60	42,84	.00	D-Y, D-S, S-Y
Hata	16768,79	104	161,23			
Toplam	39556,4	158				

p<.05

D: Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı

Y: Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı

S. Stratejik Öğrenme Yaklaşımı

Tablo 4.12’de Fen Lisesi 4. sınıf öğrencilerinin derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanlarının karşılaştırılması yer almaktadır. Tablo 4.10 ve Tablo 4.12 birlikte ele alındığında öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin puanının (74,58) hem yüzeysel (52,47) hem de stratejik (68,45) öğrenme yaklaşımı puanlarından ve stratejik öğrenme yaklaşımına ait puanın ise yüzeysel öğrenme yaklaşımına ait puandan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

4.7.Yedinci Alt Problemle İlişkili Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler nedir?” sorusuna cevap vermeye yönelik olup bu bağlamda öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörleri belirlemek için TS, TM, MF alanlarının her birinden gönüllü 30 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilere ait betimsel özellikler Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13: TS, TM ve MF Alanında Görüşme Yapılan Öğrencilere Ait Betimsel Özellikler

	<i>Özellikler</i>	<i>TS (f)</i>	<i>TM (f)</i>	<i>MF (f)</i>
Cinsiyet	Kız	21	19	15
	Erkek	9	11	15
Okul Türü	Fen Lisesi	-	-	18
	Anadolu Lisesi	15	18	7
	Anadolu Öğrt. Lisesi	3	9	1
	Genel Lise	11	1	-
	Meslek Lisesi	1	-	-
	Özel Lise	-	2	4
Orta Öğretim Başarı Puanı	85-100	10	17	30
	70-84	18	12	-
	55-69	2	1	-
Lisenin Bulunduğu Mahalli Bölge Büyüklüğü	Büyük Şehir	-	1	-
	İl	8	19	20
	İlçe	22	10	10
Anne Eğitim Durumu	Okuma-Yazma Bilmiyor	3	-	-
	Okuma-Yazma Biliyor	1	2	-
	İlkokul	17	11	10
	Ortaokul	1	3	-
	Lise	8	5	8
	Üniversite	-	9	12
Anne Çalışma Durumu ve Mesleği	Ev hanımı	29	18	20
	İşçi	-	3	1
	Memur	-	2	4
	Teknisyen	1	1	-
	Öğretmen	-	4	4
	Hemşire	-	-	1
Baba Eğitim Durumu	Okuma-Yazma Bilmiyor	-	-	-
	Okuma-Yazma Biliyor	-	-	-
	İlkokul	13	6	4
	Ortaokul	3	3	-
	Lise	10	7	7
	Üniversite	4	13	19
Baba Çalışma Durumu ve Mesleği	Yüksek Lisans	-	1	-
	Öğretmen	1	2	5
	Akademisyen	-	-	1
	İşçi	21	7	5
	Memur	2	4	5
	Teknisyen	1	2	1
	Asker	-	2	1
	Polis	-	4	1
	Çiftçi	2	1	1
	Emekli	3	3	3
	Mühendis	-	2	3
	Mimar	-	-	2
	Muhasebeci	-	-	1
	İmam	-	1	-
	Avukat-Hakim	-	1	1
	Sağlık memuru	-	1	-

Ailenin Ekonomik Geliri	0-1.000	12	3	4
	1.000-2.000	13	5	7
	2.000-4.000	5	9	7
	4.000 ve yukarısı	-	13	12
Bilgisayar ve İnternet	Var	20	25	25
	Yok	10	5	5
Dershane	Gitmiş	26	29	30
	Gitmemiş	4	1	-
Dershaneye Devam Süresi (yıl)	1	10	4	-
	2	10	3	5
	3	1	6	2
	4	2	3	3
	5	1	5	4
	6	1	4	5
	7	1	1	5
	8	-	2	3
	9	-	1	3
Özel Ders	Almış	8	10	4
	Almamış	12	20	26

Tablo 4.13 incelendiğinde toplam 90 öğrencinin % 61'ini (f:55) kız %39'unu ise erkek (f:35) öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Mezun oldukları okul türüne göre bakıldığında ise Fen Lisesinden mezun olan öğrencilerin sadece bu grup için MF alanında bulunduğu ve genel toplam içinde %20'lik (f:18) bir orana sahip oldukları gözlenmektedir. Yine Genel Lise ve Meslek Lisesinden mezun olan öğrencilerin dağılımlarının TS alanından MF alanına doğru azalma eğiliminde olduğu görülmektedir. Ortaöğretim başarı puanları açısından incelendiğinde 87 öğrencinin puanlarının 70 ve üzeri olduğu MF alanındaki 30 öğrencinin tamamının ise 85 ve üzerinde puana sahip oldukları görülmektedir. Anne eğitim durumuna bakıldığında ilkökul ve altı mezun olan kişilerin oranının yaklaşık %50 (f:44) civarında olduğu görülmektedir. Yine annelerin meslek ve çalışma durumlarına bakıldığında %74 (f:67) oranında ev hanımı oldukları görülmektedir. Ayrıca TS alanından MF alanına doğru anne eğitim düzeyinin ve çalışan sayısının arttığı gözlenmektedir. Baba eğitim durumuna bakıldığında ilkökul mezunu olan kişilerin oranının yaklaşık %25 (f:23) civarında olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumu ile karşılaştırıldığında yarı yarıya bir farkın olduğu görülmektedir. Yine babaların meslek durumlarına bakıldığında tamamının çeşitli meslek gruplarında çalıştıkları gözlenmiştir. Ayrıca TS alanından MF alanına doğru anne eğitim düzeyi ve çalışma oranında olduğu

gibi baba eğitim düzeyinde de ve çalışma sayısında bir artışın olduğu gözlenmektedir. Ailenin ekonomik gelirine bakıldığında %60 (f:54) oranında 2.000 tl ve altı gelire sahip oldukları gözlenmektedir. Yine diğer alanlara paralel olarak TS alanından MF alanına doğru ailelerin ekonomik gelirlerinin artışı gözlenmektedir. Öğrencilerde bilgisayar ve internetin bulunma oranlarına bakıldığında % 77 (f:70) düzeyinde sahip oldukları gözlenmektedir. Yine benzer şekilde TS alanından MF alanına doğru bu oran artmaktadır. Hem öğrenmeye destek olması bağlamında hem de ülke genelinde yapılan sınavlara hazırlık anlamında dershaneye giden öğrenci sayısına bakıldığında 85 (%94) öğrencinin gittiği tespit edilirken dershaneye devam etme süresinin TS alanından MF alanına doğru arttığı gözlenmiştir. Dershaneye gitme oranının yüksekliğinin tersine özel ders alma oranının % 24 (f: 22) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörleri belirlemeden önce bu öğrencilerin hangi öğrenme yaklaşımlarına sahip olduklarını ortaya koymak için yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler öğrenme yaklaşımlarının temel özellikleri dikkate alınarak içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye yönelik nitel verilerin içerik analizi derinlemesine öğrenme yaklaşımı, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı temaları altında betimlenmiştir. Öğrencilerin benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımlarına ilişkin frekans dağılımı Tablo 4.14'de verilmiştir.

Tablo 4.14: TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Benimsemiş Oldukları Öğrenme Yaklaşımları

TEMALAR	KODLAR	TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)	
		f	%	f	%	f	%
DERİNLEMESİNE ÖĞRENME YAKLAŞIMI	Anlam Arama	11	37	4	13	12	40
	Fikirleri/Düşünceleri birbirleriyle ilişkilendirme ve organize etme	5	17	4	13	10	33
	Kanıtlara dayandırma/ kanıt kullanma ve akla uygun olma	9	30	3	10	10	33
	Öğrenmeye ilgi ve istek duyma	11	37	4	13	12	40
	Eleştirel Düşünme	8	27	2	7	7	23
Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımını benimseyen öğrenci		11	37	4	13	13	43
YÜZEYSEL ÖĞRENME YAKLAŞIMI	Amaç eksikliği	0	0	0	0	0	0
	Tekrara ve ezbere dayalı olma	0	0	0	0	0	0
	Anlamlandırmada güçlük	0	0	0	0	0	0
	Ders içeriğine/konuya bağlılık	0	0	0	0	0	0
	Başarısızlık korkusu	0	0	0	0	0	0
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını benimseyen öğrenci		0	0	0	0	0	0
STRATEJİK ÖĞRENME YAKLAŞIMI	Etkili zaman yönetimi	7	23	13	43	9	30
	Çalışmalarını organize etme/düzenleme ve çaba sergileme	12	40	17	57	11	37
	Başarıya odaklanma	19	63	26	87	17	57
	Değerlendirme ölçütlerine dikkat etme	18	60	18	60	11	37
	Etkliliği gözleme/izleme	12	40	5	17	14	47
	Başarı için/yüksek not için uygun olan derinlemesine öğrenme yaklaşımı özelliklerini kullanma	16	53	17	57	12	40
	Başarı için/yüksek not için uygun olan yüzeysel öğrenme yaklaşımı özelliklerini kullanma	19	63	25	83	17	57
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımını benimseyen öğrenci		19	63	26	87	17

Tablo 4.14 incelendiği zaman TS alanında toplam 30 öğrenciden 11'inin (%37) derinlemesine öğrenme yaklaşımını, 19 öğrencinin ise (%63) stratejik öğrenme yaklaşımını, TM alanında toplam 30 öğrenciden 4'ünün (% 13) derinlemesine öğrenme yaklaşımını, 26 öğrencinin ise (% 87) stratejik öğrenme yaklaşımını, MF alanında ise toplam 30 öğrenciden 13'ünün (% 43) derinlemesine öğrenme

yaklaşımını, 17 öğrencinin ise (% 57) stratejik öğrenme yaklaşımını benimsediği görülmektedir.

Tablo 4.14’de verildiği gibi yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenci bulunmadığından öğrencilerin benimsemiş olduğu öğrenme yaklaşımları derinlemesine öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı başlıkları altında ifade edilmiştir.

4.7.1.Derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler:

4.7.1.1. Anlamlandırarak öğrenme:

TS6:

“...Ben öğrenmekten zevk alıyorum öğrenmek benim için önemli zaten öğrenince yüksek not başarı arkasından geliyor aslolan öğrenmek. Bunun için anlamaya çalışıyorum. Direk ezbere yönelmiyorum da anlamaya çalışıyorum. Çünkü konuyu anlamak çok önemli sadece ezbere dayalı değil de konu çalışırken başka şeylerle bağlantı kurarım...”

TS9:

“...Bir konuyu anlayarak öğrenirim. Örneğin ne olur bir konuya çok iyi çalışmışsınızdır. Biliyorsunuzdur. Sınav gelir heyecan yaparsınız. Başınız ağrır. Atıyorum farklı şeyler olabilir. İnsaniz hepimiz. Ama o konuyu anlayarak öğrendiğimizde nerde karşımıza çıkarsa hani olağanüstü bir durum olmadıkça yaparsınız. O artık sizindir. Avuçlarınızdadır. Açıkçası ben hep böyle baktım. Örneğin şöyle diyelim. Coğrafya dersi üzerinden gidelim. En sevdiğim dersti. Coğrafya dersi atıyorum işte günlerin oluşumu, dünyanın dönüşü bunları öğreniyorduk. Ve ben artık gökyüzüne baktığımda akşam hava karardığında hani “Aaa ne kadar güzel hava karardı bir gün daha bitirdik” demiyordum da “Şu şu sebepten dolayı bu gün de gün karardı, dünya döndü yine.” Bilimsel olarak düşünüyordum. Mevsimlerin oluşmasında falan... İnsanlar farklı bakarken ben biraz daha farklı düşünüyordum böyle farklı bir bakış açısıyla çalışıyorum...”

TM1:

“...Öğrenmek olduğunu düşünüyorum ben çünkü hani bir sınava hazırlanırın yüksek not da alırsın ama öğrenmezsen hayatta hiçbir getirisi olmayacak o şeyin o yüzden öğrenmenin önemli olduğunu düşünüyorum. Bunun için ezberden çok anlamaya yönelik çalışırım. Sayısal çalışırken diyelimki bir formül var onu ezberlemektense onun nerden geldiğini anlamaya çalışırdım. Mesela diyelim hocalarıma bir soru götürdüğümde soruyu anlamadım diyelim onu ben tekrardan çözüp çözemediğime bakıyordum onu ben tekrardan götürebiliyordum hocama...”

TM17:

“...Bir konuyu öğrenmek, dersler benim için öğrenme biçimi olarak da bir şeyin mantığını oturtabiliyorsam onu artık öğrenmişimdir, onu artık tekrar etmeme gerek yok. Önemli olan onun mantığını oturtmak, mantığını anlamadıysam gitmiyor. Yani çünkü hani bir konuyu sonuçta okul değerlendirecek olursam oraya bir şey öğrenmeye gidiyorum, amacım hani oradan yüksek not almak olsaydı, hani notu alırdım geçerdim sonra boş olurdu hani kalmazdı aklımda yani hayata dönük bir şeyler de öğreniyoruz işte teorik bilgi onlar değil hayat

tecrübesi ediniyoruz orda. Yani benim için onlar hani herhangi bir konuda bilgi sahibi olmak, bu konuda ben de biliyorum benim de düşüncelerim var fikirlerim var diyebilmek yani, unutup kalmak değil. Mantığıma oturtmam gerekiyor bir şeyi. Atıyorum bir coğrafi olayın bir matematik konusunun mantığını anlayamamışsam yani o derinlemesine anlamadıysam onu o zaman derinlemesine anlama yapamam hani, mesela nasıl örnek vereyim, işte coğrafyadan bir konu sebepleri sonuçları birbiriyle bağdaştıramıyorsam anlamıyorsam o konu hakkında bir yorum yapamam bu da böyledir diyemem o yüzden onu derinlemesine anlamaya çalışırım...”

MF7:

“...Konuyu anlayarak öğrenmek gayet önemliydi. Formüller falan olur formüller bir başkasının açılmış şeklidir. Bu yüzden örneğin matematik için artık ezberi geçip mantığını öğrenmek gerekir. O yüzden formüllerin nereden geldiğini daha çok ispata yönelik çalışırdım...”

MF9:

“...Filozof gibiydim ben onu söyleyebilirim. Aslında beni arkadaşlar kınıyordu bu konuya çalışma üniversite sınavında çıkmaz ama benim için bilgiyi öğrenmek daha önemliydi. Yarar sağlamak değildi benim için anlayarak öğrenmek. Hedefim bilgiyi öğrenmek yani üniversite sınavında yüksek almak değildi. Anlama, anlama diyebilirim çünkü ben öğrendiğim bir şeyi unutmamam gerekiyordu. Ben o kadar iyi öğrenmeliydim ki hani okulda yapılan sınav benim için bir şey arz etmemeliydi. Ben okula gidiyordum mesela sınıfa giriyordum a sınav mı varmış, oturup yazılıya bakmam gerekiyordu yani sınav için hazırlık değil her zaman hazır olmam gerekiyordu...”

MF12:

“...Gerçekten ders çalışmayı seviyorum çok sevdim annem ilkokulda öğretmeniimdi bana sevdirdi çalışmayı sonra anlayarak çalışmaya başladım severek yaptım. Ben matematikten nefret ediyordum bir gün beraber oturduk her şeyi anlaya anlaya yavaş anlattı evde öyle yani. Anlayınca seviyorum. Anlamak. Kendi kafamda onu tam bütünüyle düşünüyorum mesela bir şeye bakıyorum ya onun öncesi ve sonrası da oluyor benim kafamda onları tamamlıyorum. Başarımı anlayarak çalışmamam bağlıyorum...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin öğrenmeyi temel aldıklarını ve öğrenebilmek içinde konuyu tam olarak anlamının önemli olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Anlayarak öğrenme nedenleri olarak da bu yolla bilgiye sahip oldukları, kolay hatırladıkları ve anlamlı öğrendiklerinde unutmamanın söz konusu olmadığı görüşünü ağırlıkla vurguladıkları görülmektedir.

4.7.1.2. Fikirleri/Düşünceleri birbirleriyle ilişkilendirerek, organize ederek öğrenme:

TS4:

“...Direk önüme sunulan değil de onun arka planını düşünüyordum ya da bende nasıl diyeyim kafamda nasıl oluştuğuna bir bakıyordum, öyle yani. İçeriği

neymiş göz atıyorum önce genel hatlara bakıyordum sonra onları birbirleriyle ilişkilendiriyordum...”

TS6:

“...Direk ezbere yönelmiyorum da anlamaya çalışıyorum. Bağlantılar kuruyorum. Hani konuyla ilgili bağlantı derken çalıştığım konuya bağlı mesela kavramlar varsa onlarla başka şeylerle ilişki kurarak aklımda tutuyorum ya da farklı terimler varsa sembolleştirerek, simgeleştirerek aklımda tutuyorum anlamak için ilişkiler kuruyorum. Konuyu anlamak çok önemli sadece ezbere dayalı değil de konu çalışırken başka şeylerle bağlantı kurmalarını öneririm...”

TM24:

“...Bir dersi hemen bitirmiyordum aksine o içeriği bir grafik şekline getirip şu şudur şu şudur diyip konu başlıklarını bir görüyordum ondan sonra o başlıkların altına o bilgileri koyuyor öyle çalışıyordum...”

TM 26:

“...Ezberleme yapmam. Yorumlama fırsatım vardır dolayısıyla temel kavramları öğrenirdim daha sonra o kavramlar üzerinde düşünür bu kavramlar şöyleydi derim...”

MF1:

“...Bir konuyu okuyup üzerinde düşünüyordum. Başka konuları veya dersleri birbirinden ayırıp hepsinin arasında bağlantı kurmaya çalışıyordum ve daha bir bütün görmeye çalışıyordum...”

MF6:

“...Şimdi öncelikle bir okurum ne olduğunu anlamak için. Sonra tabi ki de yani tek bir şey anlatmıyor bu parça parçadır o parçaların üzerine yoğunlaşırım. Bilemediğim bir şey varsa konunun uzmanı kimse ona sorarım. Parça parça okuduğum için de olayların arasındaki bağlantıyı anlamaya çalışırım. Dediğim gibi bağlantıyı anlayınca da o şey öğrenilmiş oluyor sıkıntı olmuyor...”

MF19:

“...Ben aradaki ilişkileri görürdüm, dediğim gibi öğrenmek istiyordum öğrendikten sonra yapıyordum da. Toparlayamadım ama yani her cümleyi tek tek üstünde durarak, her cümlenin her kelimesi neyi ifade ediyor, bir insan o cümleyi çok klasik bir şekilde geçer ama ben ayrıntılarına iniyordum, o cümlede o bağlaç niye kullanılmış ona kadar gidebiliyordum bazen...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin ezberden kaçındıklarını vurguladıkları görülmektedir. Ezberlemeden ve anlayarak öğrenebilmek amacıyla, yeni bilgi için bir yapı oluşturan ve fikirler ve dersler arasında bağlantılar kurmalarını sağlayan ön organize edici bilgileri kullandıkları görülmektedir. Ayrıca bu süreçte hatırlamalarına ve anlamlı öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla kodlama gibi öğrenme stratejilerinden yararlandıkları ve anlamlı öğrenebilmek için öncelikle bütünü sonra adım adım ilişkileri ve ayrıntıları analiz ettikleri görülmektedir. Bu şekilde çalıştıklarında öğrenmenin daha zevkli hale geldiğini de ifade etmektedirler.

4.7.1.3. Kanıtlara dayandırarak öğrenme:

TS6:

“..Mesela derste işliyoruz sonuçta arka planda tam verilmemiş diyelim tam konuyu zihnimde oturtamadım diyelim merak ediyordum aklımda kalmasın diye internetten, farklı kitaplardan filan araştırdığım oluyordu. Öyle yapınca farklı bilgilere ulaşıyorsun. Daha doğru bilgilere ulaştığın için mantığına daha kolay oturuyor...”

TM17:

“...Önce hani bir öğreneceğin konu vardır, o konu ne kesin olarak bunu öğrenmeye çalışırım. Hani önce nedenleriyle sonuçlarıyla ondan sonra araştırma yaparım işte internet araştırması yaparım, kütüphanede özellikle kütüphane çok işime yaramıştı, araştırmayı seven bir kişiliğe sahibim zaten o neden öyle olmuş, işte bu olayın üzerinde etkili faktörler kişiler kimler, onlar ne gibi bir psikolojiye sahiptir gibi. Sahaflara gidiyordum, o konu hakkında yazılmış kitapları hepsi olmasa bile örnek olsun diye alıyorum onları okuyorum, öğretmenlerimin hocalarımın tavsiye ettikleri kaynaklar oluyor bazen onları alıyorum hani tavsiye etmeseler bile ben gidip soruyorum tavsiye ettiğiniz bir kaynak var mı onu alalım gibi. Böyle yani internete başvurduğum çok nadirdir, internete başvurduğum da genel hani birçok şeye bakarım o genel yargıyı alırım çünkü internet güvenilir olmuyor. Şöyle etkisi oldu, işte konuya yaklaşma tarzım o konuyu yapabilmem, yaptığım karşılaştırmalar işte çeşitli araştırmalar eleştirel bakabilmeyi öğrendim, hani her kaynakta aynı bilgi yazmıyor, farklı şeyler yazıyor aaa bu kaynakta da böyleymiş diyebildiğim söylenebilir.Olumlu yönde etkiledi çünkü ben bu konuyu böyle biliyorum böyle de biliyorum, hani o konu hakkında daha fazla yorum yapabiliyorum zaten birçok kaynaklardan araştırdığım için hani öğrenme daha basitleşiyor...”

MF9:

“...Tek bir kaynaktan çalışmam, farklı kişilerin bakış açılarına da önem veririm. Hocalarla soru sormak değil de konu hakkında konuştuğumuz oluyordu hani farklı kişilerin görüşlerine başvururdum. Verilen bilgiyi aynen kabul etmezdim...”

MF24:

“...Farklı kaynaklardan bilgiyi arardım. Çünkü çok farklı farklı görüşler var Tabi derslerde de bu çok olmasa da ister istemez oluyor. İnsanlar kendi bildikleri şeyleri diğer insanlara öğretmek istiyorlar, diğer insanların da bunlara inanmalarını istiyorlar. O nedenle değişik kitaplar iyi oluyor, çünkü bir yerde farklı bir şekilde öğretilen bir şey bir şekilde belki daha kolay olabilir belki daha iyi olabilir. Onu da hem diğer arkadaşlarımla hem diğer kaynaklarla bazen gerekli konuları ihtiyacım olan konuları tartışırız veya araştırmasını yapardık...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme sürecinde var olan bilginin ispatlanmasına yönelik olarak kanıt kullanılması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Bu bağlamda süreçte kitaplardan, internetten, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden yararlandıkları görülmektedir.

4.7.1.4. Öğrenmeye ilgi ve istek duyma:

TS4:

“...Öğrenmek önemli. Bir şeyi görüyorsan onun hakkını vermek gerekiyor bence hayatın her alanında böyle benim için. Bize verildiğine göre o şey gereklidir diye düşünüyordum. Hani ilkokulda filan çok meraklıydım okuldan gelince ne gördük filan diye bakıyorum hemen direk başına geçerdim hani bu da devam etti küçüklüğümde beri. Meraktan dolayı öğreniyordum herhalde. Oldu mesela çünkü derste işliyoruz sonuçta arka planda tam verilmemiş diyelim merak ediyordum aklımda kalmasın diye internette filan araştırdığım oluyordu...”

TS6:

“...Öncelikle ders çalışmak bana zevk veriyordu hani kendimde olan bir şey. Öncelikle konuya başlarken sadece okumak öğrenmek için oturmuyordum gerçekten bana bir şeyler kazandıracaklarını düşündüğüm için yapmaya çalışıyordum, kendimi motive ediyordum bu yönde, kendime bir şeyler katacağımı düşünüyordum bu şekilde çalışıyordum. Kendime bir şeyler katacağım diye düşünüyordum ben bunu öğreneceğim ve bilgi seviyem yükselecek farklı bir hani biraz öncekinden farklı bir insan olacağım diye düşünüyordum hani bilmeyi öğrenmeyi sevdiğim için bu şekilde kendimi motive ediyordum, çalışıyordum...”

TM17:

“...Araştırma yaparım işte internet araştırması yaparım, kütüphanede özellikle kütüphane çok işime yaramıştı, araştırmayı seven bir kişiliğe sahibim zaten o neden öyle olmuş, işte bu olayın üzerinde etkili faktörler kişiler kimler, onlar ne gibi bir psikolojiye sahiptir, ben hani meraklı bir yapım vardır zaten. Severek yapıyordum, ben zaten ders çalışmayı severim hani sevmek önemli, sevmiyorsa o işkence haline geliyor ve öğrenmek istemiyorsun, o şekilde sevmek gerekiyor.Dediğim gibi sahaflara gidiyordum, o konu hakkında yazılmış kitapları hepsi olmasa bile örnek olsun diye alıyorum onları okuyorum, öğretmenlerimin hocalarımla tavsiye ettikleri kaynaklar oluyor bazen onları alıyorum hani tavsiye etmeseler bile ben gidip soruyorum tavsiye ettiğiniz bir kaynak var mı onu alalım gibi. Böyle yani internete başvurduğum çok nadirdir, internete başvurduğum da genel hani birçok şeye bakarım o genel yargıyı alırım çünkü internet güvenilir olmuyor...”

TM26:

“...Sadece bilgiyi öğrenmek için, meraktan dolayı öğrenmeye başladım. Felsefede araştırıyordum çok merak ediyordum. Burada yazıyor ama örneğin 600 yıllık Osmanlı tarihini 1 yılda anlatıyorlardı hani diyordum ki bu kadar olamaz merak ediyordum araştırıyordum...”

MF24:

“...Yeni bir şey öğrenmekten çok zevk duyarım. Daha önceleri lisedeyken çok kitap okumazdım, çünkü matematik çok seviyordum, türev integral falan çok zevkli gelirdi. Biyolojide uzun zamandır tıp seçmemdeki en büyük sebep de oydu, uzun zamandır matematiğe ve biyolojiye çok fazla ilgim var. İkisinin de olimpiyatlarına girdim. Biyolojiye 3 senedir giriyorum, biyoloji benim çok ilgimi çekiyor. Genelde ben kalın kitaplardan çalışırım, böyle çok fazla bilgiyi içeren. Çünkü bazen ne çıkacağı belli olmuyor, neyle uğraşacağımız. İnternette araştırma yapmaya da ben karşıyım, çünkü internette çok yalan bilgiler oluyor. Mesela biyolojide Campbell diye bir kitap vardır, çeviri Hacettepedeki profesörlerden. O kitabı kullanıyordum, aklıma takılan bir şey olduğu zaman

açar onu okurdum. İyi bir öğrenci olabilmek için bence, bilgiye aç olmak lazım hani, aç bir insan her şeyi yiyebilir ya, öyle olmak lazım. Her şeyi alması lazım iyi/kötü. Çünkü yanlış bir bilgiyi de alsa onu gidip incelemesi lazım, öğrendiği şeyi direk kabul etmemesi lazım. Mesela diyelim, bir konu oldu, akşam bu konuyla ilgili kafanıza bir şey takıldı, ben onu mesela öğrenmeden yatamam. Aklıma takılır, gidip açıp bakarım kitaba. Böyle bir öğrenci olmak daha avantajlı...”

MF25:

“...Öğrenmek daha önemlidir. Kendi çabamla bir şekilde kitap okurum ya da bir şekilde internetten araştırırım öyle bir araştırma taktiği izleyebilirim yani genelde. Ben mesela okuduğumuz şeylerden daha çok ders kitabından daha çok onların hani biliyor muydunuz kısımları falan olur böyle hani ilginizi çekecek kısımları olur onlar daha çok dikkatimi çekti onlar üzerinde araştırma yapmayı daha çok severdim lise döneminde falan biyoloji olimpiyatlarına hazırlandım. Artı bir bilgi öğrenmek benim için daha iyi bir şeydi. Hani zaten bilen olan şeyleri pek dikkatimi çekmezdi...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgi ve isteğe sahip oldukları ve bu ilgi ve isteğin ise içsel bir güdülenmenin ürünü olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca bu içsel motivasyonu başlatan en önemli dürtünün ise merak duygusu olduğu ve öğrenmenin merak ile başladığı çoğunlukla ifade edilmektedir.

4.7.1.5. Eleştirel düşünme:

TS4:

“...Verilen bilgileri sorguluyordum evet tarihte mesela tarihteki insanların hep olumlu yönleri verilmiş neden olumlu yönleri verildi diye onu çok merak etmişimdir hep. Hocaya soruyordum neden böyle diye hocalar da pek tatmin etmiyordu ama hep soru işareti kaldı aklımda olaylar...”

TS9:

“...Bizde şey oluyordu dersane hocası ile okul hocası çatıştıyordu coğrafyada özellikle. Biri beşeri coğrafyada çok iyi biri fiziki coğrafyada çok iyiydi. Birinin söylediği birinin söylediğini çok iyi tutmuyor olabiliyordu. O zaman ben kitaplara bakıyordum. Nasıl değişmiş nasıl bakılmış o konuya. Öyle yapıyordum. Yoksa sorgularım aklıma yatmıyorsa verilenleri aynen kabul etmezdim. Tutarsızlıklarda internetten araştırıyordum ya da bir arkadaşımızın coğrafya öğretmenliği yapan bir akrabası vardı. İşte o sayfanın ya da o sorunun fotoğrafını çekip ona yolluyorduk. O bize o konuda yardım ediyordu. Ya da farklı okullardan atıyorum işte Anadolu öğretmenin coğrafya hocasına başvuruyorduk. Ona soruyorduk. Bu şekilde öğrenmeye çalışıyorduk onun ne olduğunu...”

TM17:

“...Tutarsızlık görüyorsam ilk kendi bildiğimi sorgularım ben mi yanlış biliyorum işte başka kaynaklara bakarım, orada zaten ben yanlış biliyorsam sorun yok ama ben hala doğru bildiğimi düşünüyorsam tutarsızlık görüyorsam hani o

bilgiyi nereden öğrendim hocadan öğrendiysem gidip sorarım işte internetten ararım. Genellikle internetteki bilgiler çok doğru olmuyor güvenilir kaynağın yoksa hani bildiğini düşündüğüm kişilere sorarım doğru mu diye...”

TM26:

“...Okuduklarımla ilgili çok sorgulama yapardım. Tutarsızlık gördüğüm zaman bir deneme yazısı yazardım şurada şu çelişik ya da şöyle olabilirmiş mesela aslında gibi yazardım. Kendi aramızda çıkardığımız bir dergi vardı ona yazardım. Felsefe olimpiyatlarına katılmışım orda malzeme olarak kullanıyordum. Onun dışındakileri yırtıp atardım...”

MF12:

“...Sorgularım kitapta yanlış bir cümle olduğu zaman direk hocama götürürüm. Peşini de bırakmam. Kitaplar internet ders çalışmak için kütüphaneden araştırırdım. Daha değişik bir bakış açısı çünkü bazen kitaplarda çok basit söylenen bir şey internette veya internette çok basit söylenen bir şey kitaplarda çok ayrıntılı söylendiği için o ayrıntıyı bulmaya çalışıyorum...”

MF15:

“...Kitaplardaki bilgileri aynen kabul etmezdim. Mesela başka kitaplara bakarım. Hocasına sorarım internetten araştırırım. Ona göre o kitabın yanlış olduğu şeyini verebilirim yani. Bayağı olmuşluğu var yani kitabın yanlış olup da benim doğrusunu bulduğum olaylar olmuştur. Farklı bakış açılarına farklı şekilde konuya eğilimimi sağlarım. Hem de ya o konunun doğruluğunu ispatlarım veya yanlış olduğunu anlarım daha çok daha iyi oturuyor o zaman farklı kaynaklardan çalışınca...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin verilen bilgiyi aynen kabul etmememe eğilimi içerisinde olduklarını ve var olan bilgi bütünü içerisinde tutarsızlıklar gördüklerinde doğruyu bulma adına araştırma sürecine yöneldikleri ifade edilmektedir. Araştırma sürecinde ise en çok öğretmenlerden sonrasında ise diğer kaynak kitaplardan yararlandıkları görülmektedir. Ayrıca araştırma sürecinde amaçlarına yarayacak bilgi kaynaklarını doğru biçimde belirleyebildikleri bu kapsamda internet kaynaklarını güvenli bulmadıkları için kullanmadıklarını da vurguladıkları görülmektedir.

4.7.2.Stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler:

4.7.2.1. Etkili zaman yönetimi:

TS8:

“...Hani erken saatlerde biraz daha sevmediğim dersi çalışır bitirir, geç saatlere işte yorgun bir ortam, bitkin bir ortam, hani insan yorgun olunca kendine savunma mekanizması sen zaten bu saatte anlamazsın diyor, bunu dememek için sevdiğim dersleri de sonra yapar gider ders çalışırdım. Sonra annem dizi

izlerdi, hani kendime aralarda, 1 saat çalışırdım giderdim 15 dakika annemle oturup hem sohbet ederim, hem dizi izlerim hem tekrar çay içerdim...”

TS9:

“...Çok da planlıydım. İşte atıyorum yazardım bir kağıda bu hafta şu konuları bitirmem gerekiyor. Şu güne şu konuları ayırıyorum. Bu güne bu konuları ayırıyorum. Bu ay işte bu kadar soru çözmeliyim şeklinde ve günlük de programlar yapardım. Okuldan geliyorum işte saat 6'da çalışmaya başlıyorum. 1 saat işte matematik çalışırdım. Ardından 1 saat matematik çözmeliyim. Akşam yemeği falan filan. Yani saatine programım vardı benim...”

TM2:

“...Şimdi ilk önce üst başlıklar belirliyorum ben, üst başlıklar nelerdir, sonra alt başlıklara bakıyorum, nasıl diyeyim buna ne deniyordu tümdengelim mi deniyordu, o şekilde. Yani ilk önce ne öğreneceğime bir bakarım yani, ne öğreneceğim, sonra bu konuyu ne kadar zamanda öğreneceğime bakmam gerekiyor, sonra ben bu konuda iyi miyim kötü müyüm, önüme gelen konuda iyi miyim kötü müyüm ne kadar çalışmam gerektiğini buna göre belirlerim. Sonra ona göre belli bir süre biçerim, bu faydalı olmayabilir belki ama ben süreyle çalışıyorum. Ben tahminim bu ders anlamam öğrenmem kaç saat sürer, 2 saat sürer, 2 saat sonra anlamasam bile kalkıyorum...”

TM5:

“...Evet muhakkak yapıyorum çünkü o zaman aklım karışmıyor, neye ne kadar vakit harcayacağım, süremiz sınırlı, hem okul hem dersane vakit kalmıyordu, daha çok dersanedeki hocamın “hocam diyorum bana bir program hazırlayalım” ya da programınız geçtiyse ben kaçırdıysam programı kendim usulü hazırlıyordum işte. 2 saat Türkçe, 2 saat matematik, ya da hani konu sınırlıyorum şu konuyu bitirmem gerek o konu bittikten sonra işte matematiğe geçiyorum, 2 sözeli bir arada almıyordum genellikle, 1 sözeli 1 sayısal ders yapıyordum...”

MF14:

“...önce konuları kaç dakikada bitirebileceğimi hesaplıyordum. Sonra çalışmak istediğim konuları yazıyordum. sonra da çalışıyordum. Günlük plan yapardım...”

MF17:

“...Yazarım önce böyle 1 saat şuna çalışayım 1 saat şuna çalışayım sonra ona geçeyim diye. 1 saat çalışırım aslında az gibi oluyor ama sonra ara veririm, bir buçuk saat çalıştıysam yarım saat ara veririm. Bir saat çalıştıysam 15 dakika ara o şekilde...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin başarılı olabilmek için bilinçli bir şekilde zamanı kullanmaya yönelik planlar yaptıkları ve bu planların ise genellikle ders programı ve hissedilen eksiklik düzeyine göre günlük olarak hazırlandığı görülmektedir.

4.7.2.2. Çalışmalarını organize etme ve bunun için çaba harcama

TS29:

“...Önceden planlıyordum nasıl çalışacağımı nasıl çalışırsam daha yüksek not alırım diye planlıyordum ve ona göre çalışıyorum. Ders konularını topluyorum benim kaçırdığım konular varsa diğer arkadaşlardan alıyorum. Anlamadığım bir konuyu hocaya gidip daha detaylı şekilde anlatmasını istiyorum. Bütün konuları toparladıktan sonra kendim özet çıkarma şeklinde çalışıyordum. Çalışma planım vardı. Günlük çalışma planım vardı üniversite sınavına hazırlanırken günlüktü ama önceleri daha haftalık sınav zamanlarında falan önceden derslerin planını yapıyordum mesela dershanedeki derslere göre de yapıyordum. Derslerin günlerine göre çalışıyordum. Ödevler veriliyordu zaten dershanede o ödevleri yapıyordum. Ona göre belirliyordum günleri...”

TS2:

“...Mesela işte bugün şu konuyu şuraya kadar bitirmem lazım genelde bölüyordum konuları bitirmem lazım işte kitaplarımı hazırlıyordum masayı topluyordum. Ondan sonra yine aynı şekilde ders çalışmaya başlıyordum...”

TM4:

“...Masaya oturmadan önce şuraya çalışacağım şuraya kadar çalışmalıyım özeti şöyle çıkarmalıyım gibi düşünüyorum. Günlük plan yapıyordum. O gün hani diyelim ki derste geride kaldığımı fark ediyorum o derse değinmek gerektiğini düşünüyorum. Derse giremedim, o dersi bilmediğimi fark ettiğim için onu çalışıyordum ya da günlük bir tekrar olabiliyordu bu. Çünkü kişisel çaba olmadan hiç bir şey olmuyor. Okul dershane özel ders olsun bir şekilde bir yere kadar insan öğrenmek için bir çaba göstermediği sürece hiçbir şey yapamıyor bence...”

TM9:

“...Bir gün önce yarın şunları yapacağım diye yazarım tarih olarak yazmam da yarın bunları mutlaka yapacağım derim ertesi gün genelde okul çıkışlarından 1 saat sonra falan otururum bitiresiye kadar sonra ertesi günün programını hazırlayıp yatarım. Genelde şu yapılacak su alınacak şuraya gidilecek unutmamam gerekenler bide çalışmam gerekenler bugün şu ders çalışılacak şu saatten şu saate kadar çalışılacak ayrıntılı not alırım...”

MF4:

“...Kesinlikle bir program yapmak zorundasınız bir program yapmadan önce kendinizi tanımanızı gerekiyor işte ne kadar çalışabilirim ya da günde ne kadar çalışsam verimli olabilirim hangi konuyu öğrenebilirim bununla ilgili kotalar oluyor işte günde 1 saat geometri fizik ya da kimya koyarsanız. Onu yaptığınızı zaman hani bir de içiniz rahat ediyor doyuma ulaşıyorsunuz ben bunu yaptım, öğrenmek istediğinizden rahat ediyorsunuz bu arada çalışmadığınız zaman ben görevimi yapmadım ve eğlenemiyorsunuz böyle rahat rahat ve gelip ders çalışıyorsunuz. Bir program yapmalılar kesinlikle tavsiye ederim. Ben genelde haftalık program yapardım. Dersler oluyor işte geometri. Bugün 2 saat etüt vardı 1 saat geometri çalışacağım 2.saat kimya çalışacağım. Bir de bir sayısal bir sözel olayı var biliyorsunuz, bir sayısal bir sözel öyle program yapıyordum haftalık, ama konuyu o gün belirlerim işte bugün ne işledik üçgünde açılar işledik a o gün tekrar edeyim gözden geçireyim sonra formüllere bakarım soru çözerim öyle işte...”

MF29:

“...Plan yapardım. Yani yetişecek konuları bir yere yazıyordum, onları gün sayısına bölüyordum, zorluğuna göre, işte bugün şu 3 ü bitecek diyordum,

mesela Şu derse Şu kadar çalışacağım değil de o 3 ü bitene kadar çalışıyordum. Öyle planım vardı, onun dışında çok ağır bir planım yoktu yani...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin başarılı olabilmek için hazırlanan günlük ya da haftalık plan içerisinde çalışılacak konuları/dersleri organize ettikleri, bu kapsamda amaca uygun öğrenme stratejilerini kullandıkları (tekrar, özetleme vb.) ve ders çalışmaya başlamadan önce çalışma ortamını düzenledikleri görölmektedir. Ayrıca derslere ya da konulara yönelik kendilerinde eksiklik hissettikleri zaman fazladan zaman ve çaba harcadıklarını vurguladıkları görölmektedir.

4.7.2.3. Başarıya odaklanma:

TS18:

“...Lise döneminde sınavı kazanmak yüksek not almak, sonuçta okul puanı etkiliyordu ya önemli olan işte dersten yüksek not alayım da nasıl alırsam alayım mantığı. Ben şöyle söyleyeyim hani, benim her zaman hedefim Türkçe öğretmenliğiydi hani seçeceği meslekleri bir de en başında seçsinler. Artık ona göre çalıŐılıyor alan LYS için. En başından hangi bölümü istediklerini seçsinler...”

TS29:

“...Yüksek bir not almak sanırım önemli. Bilmiyorum baştan beri yüksek not alma konusunda ona yönlendirildik yüksek not almak birilerini geçmeyi. Eğer diğer arkadaşlarımdan daha yüksek not almak istiyorsam onların notlarına da bakıyorum onların çalışma koşullarına da bakıyorum ve onlardan daha fazla çalışmaya çalışıyorum. Tamamen mesleğe yönelik çalışıyordum. İyi bir meslek sahibi olmak için sınıf geçme çabam olmadı Şimdiye kadar benim çabam daha yüksek not almak içindi...”

TM2:

“...Bizim eğitim sistemimizde ben böyle düşünüyorum yani diğerleri nasıl düşünüyor bilmiyorum da en son söylediğiniz bence hani yüksek not almak. İnsanlar öğrenmek için öğrenmiyorlar, yüksek not almak. Önemli olan hem ilköğretimde hem lisede yüksek not almak diye düşünüyorum önce yüksek not almak, geçmek, takdir teşekkür almak o şekilde...”

TM6:

“...Niçin ders çalışıyordum gelecekte bir mesleğim olsun iyi bir yerlerde olalım annemize babamıza layık bir evlat olalım vatanımıza milletimize hayırlı bir birey olalım diye ders çalıŐırdık yani illa bilimsel şeyler illa bilim için çalıŐalım diye bir şey yoktu. Bende daha ağır basan yüksek not almaktır yani...”

MF5:

“...Ben küçüklüğümden beri doktor olmak istiyordum zaten genelde üniversite sınavına yönelik çalışıyordum yüksek not almak da önemli. Başarılı olmak mutlu ediyordu beni en iyi öğrenci olmak lisede olmadı fen lisesinde olduğum için de ilkokulda genelde öyle başarılı olunca mutlu oluyordum...”

MF17:

“...Yani böyle sınavlardan iyi almak, yani doktor olmak öyle. Bir konuyu öğrenmekte önemli ama yüksek not almak idealmiş gibi duruyor. Evet, arkadaşım çözdüyse o çözdü ben niye çözmedim diye daha çok çalışırım o derse. Ama çözemeyişe normal çalışırım...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin tamamının yüksek not almayı, başkalarını not anlamında geçmeyi ve geleceğe yönelik de iyi bir iş sahibi olmayı vurguladıkları görülmektedir. Bütün bu ifadelerin dışsal bir motivasyonun ürünü olduğu ifade edilebilir.

4.7.2.4. Değerlendirme ölçütlerine dikkat etme:

TS5:

“...Hocanın ne anlattığına bakıyordum ne istiyorsa onu öğretiyordu zaten ben de onu öğreniyordum ezberliyordum...”

TS10:

“...Hocanın üstüne basa basa söylediği yerler. Ben zaten notlarını alıyordum. Genellikle hocaların yazdırdıklarından falan çalışıyordum. Onlar da derslerinden anlattıkları şekillerden farklı bir şey sormuyordu. O anda da aklıma geliyordu işaretliyordum...”

TM6:

“...Özet çıkarırım orda ki cümlelerle. Özellikle hocaların vurguladığı cümleler olur mesela bazı yerlerde bir dersi dinlersin o derste derki bu sana bu sanatçı ve yazara çok önemlidir çıkabilir şudur budur bu eser önemlidir özellikle hepte o eser üzerine yoğunlaşırım hoca bile dediyse onunda bir birikimi vardır bir bildiği vardır o yüzden bende onlara özellikle yazarım ve onları aklımda tutarım...”

TM30:

“...Altını çizdim çizirken önemli yerleri yani çıkabilecek yerleri çizdim, aynen soruya odaklı. Zihnimde diyorum ki hangileri çıkabilir veya hangileri önemli bakıyorsun sonuçta bu paragraf önemsiz bu çıkmayacak yani ama bu paragraf önemli burayı bir defa okuduysan burayı iki defa okuyorsun...”

MF5:

“...Sınavına göre çalışırım. Hocanın üzerinde durduğu konular noktalara daha çok çalışırdım. Belli oluyor zaten hoca anlatırken vurguladığı yerlerden soruyor genelde onlara yönelik çalışırdım...”

MF28:

“...Yani öncelikle not için çalıştığımda çıkabilecek yerlere çalışırım...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin başarılı olmanın bir göstergesi olarak sınavlardan yüksek not alabilmek için değerlendirme türüne ve öğretmenin sınıf içinde sınavlara yönelik vermiş oldukları ipuçlarına dikkat ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin kendilerine yüksek not getirecek, sınavda çıkma olasılığı yüksek ve önemli görülen yerlere ağırlıklı olarak çalıştıkları görülmektedir.

4.7.2.5. Etkililiği gözleme/izleme:

TS7:

“...Öncelikle deneme yanılma yöntemiyle yaptım. Mesela lisedeyken hoca ders anlattığında dersin %60'ı aklımda kalırdı. Sonra tekrarlarla falan yapardım. Ve de liseye geçtiğimde artık derslerin biraz daha zorlaştığını gördüm. Yani ilkokuldaki gibi sadece son gün çalışmakla geçilmeyeceğini anlamaya başladım. O yüzden tekrar yapmaya başladım...”

TS23:

“...Genelde ezbere dayalı çalışırdım. Ben öğrenmeye çalıştım başta. İşte hocaların dediklerini, ne anlatmaya çalışıyor, hatta sınıfta en çok soru soran kişi bendim, hocam neden böyle, hocam niye burası böyle diye. Baktım, hocalar da artık bir süre sonra sıkılmaya başlıyor, başta diyorlar istediğin kadar bize sorabilirsiniz, biz cevaplamak için buradayız zaten diye. Bir soruyorum iki soruyorum üçten sonra yeter artık şudur budur olmaya başladı. Baktım başka arkadaşlarım benim gibi çalışmıyorlar hani her gün öğrenmek için değil, sınavdan bir gün önce çalışıyorlar sınava giriyorlar 90-95 alıyorlardı. Neden olmasın dedim, sınava üç dört hafta önce değil de sınava bir gün kala da değil iki üç gün kala çalışıyordum. Gerçekten yüksek not almaya başlayınca bunu denedim. Gerçekten de başarılı olduğumu düşündüm. Böyle devam ettim...”

TS29:

“...İşe yaradığını anladım altını çizerek çalışmanın sınavlarda falan daha yüksek alıyordum bir ezberden daha yüksek puanlar aldığım için çalışmaya devam ettim o şekilde...”

TM16:

“...Ben genelde tekrar yaparım. 2 senedir böyle çalışıyordum. Hani o çalışma benim zihnimce daha kalıcı olduğunu gösterdi...”

TM29:

“...Ezber için de alırım direk kağıdı klasik yöntem cümleyi okurum işte bu böyleymiş işte şu şöyleymiş falan tekrarlaya tekrarlaya ezberlemeye çalışırım. Küçüklükten beri var. Bir baktım yani küçüklükte çok farkında değiliz bu olayın ama bu şekilde daha rahat öğreniyor insan yani aklında daha canlanıyor mesela odadaki halim geliyor sınavdayız falan atıyorum odadaki halim geliyor birine anlatırken ki ha bak böyle böyle anlatmıştım kendi kendime deyip. Bu şekilde hani sanki ikinci bir bellek varmış gibi oraya dolduruyorum gibi oluyordu daha rahat oluyor bu şekilde bunu fark edince devam ettim...”

MF21:

“...Tekrar ederek çalışırım. Bir de şimdi zaten bir yazarın komple bize hayatını anlatıyordu ya da komple kişiliğini ama zaten orada hepsinin çıkmayacağı belliydi orda özetleyerek öyle çalışmam gerekiyordu zamandan tasarruf etmek için hani öyle başladım işe yaradığını yüksek not aldığımı görünce de devam ettim...”

MF27:

“...Haftada bir tekrar yapıyordum zaten. 7. Sınıftan itibaren oluşmaya başladı çünkü 7.sınıfta özel okula alınmışım o yüzden çok çalışmak zorundaydım. Öyle başladı işte. Köyde okuduğum zaman çalışma şeyi yoktu fazla ama özel okulda herkes çok çalışkandı çok çalışkan öğrenciler vardı onlara yetişmek için başarılı oldum. Özel okulda ilk 10'a girdim sınavında falan. Sonra daha da çalışmak istedim...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin başarılı olabilmek için kendi öğrenmelerini devamlı olarak izlediklerini ve bunlardan kendilerine dönütler verdiklerini ve bu dönütler doğrultusunda davranış değişikliğine gittiklerini vurguladıkları görülmektedir. Dönütlerin kapsamına bakıldığında ağırlıklı, öğrencilerin kullanmakta oldukları öğrenme stratejilerine ve öz düzenleyici öğrenme becerilerine yönelik olduğu görülmektedir.

4.7.2.6. Başarı için/yüksek not için uygun olan derinlemesine öğrenme yaklaşımı özelliklerini kullanma:

TS3:

“...İlkokulda not almaktı ama lisede bu değişti. Bir şeyi öğrenmekte anlamakta önemliydi. Üniversite sınavına yönelik de çalıştım daha çok lise 2 den sonra bilhassa. Öğrenmek özellikle tarih dersini not almak için değil öğrenmek için çalıştığımı düşünüyorum...”

TS16:

“...Çok eksikim vardı hani çalıştıkça anlıyordum eksikimin çok olduğunu, çalışıyorum bakıyorum bağlantı kuramıyorum, bu neydi nereden geldi falan, sonra anlamaya başladım biraz biraz, bile bile isteğim de arttı. Ders çalışma hızım da arttı bir şeyler olarak da arttı. Artık zaten eksiklerimi yavaş yavaş tamamlamaya başladım. Lise 3'ten sonra hem yüksek not hem öğrenme hepsi içindeydi yani. İlk önce okuyorum konuyu kabataslak anlayana kadar okuyordum. Daha sonra sözelse önemli yerleri belirliyordum o önemli yerleri de tamamen ezber değil de onu aklıma oturtarak ezber yapıyordum hani ders anlamında bu şekilde yapıyordum ama aklıma oturtarak kuru kuru ezber değil yani. Bağlantıları kurarak aklımda kalması için. Böyle yapıyordum onu sürekli okudum mu zaten aklımda sayfa bile bir zaman sonra gözümün önüne geliyordu. Canlanıyor yani. yani bir konu ile ilgili 5 tane kitaptan araştırma yapmışım onunla ilgili düşünüyordum. Yanlış ya da doğru mu diye bakıyordum düşünüyordum daha sonra sentezini yapıyordum ve birleştiriyordum. Zaten o sentez olmadan hani ilk başta eleştirip doğru yanlış diye eleştiri ve onları

yorumlama daha sonra hepsinin birleştirme o şekilde yapıyordum. Böyle yaparak yüksek notta otomatikmen geliyordu. ..”

TM19:

“...Öyle okuyup geçmem bir paragraf vardır mesela onu uzun uzun üstünde durarak okurum anlayarak okurum ve daha sonra kendime anlatmaya çalışırım. Böyle yapınca aklımda daha uzun kalıyor ve yüksek not alıyordum..”

MF3:

“...Bir amacım vardı ona ulaşmak için sadece ezber yaparak değil konuları tam oturtayım ki soruları tam anlamıyla çözebileyim emin olarak mantığını anlamaya çalışırdım konuların ona göre soruları hocalara sorup onların nasıl çözüldüğünün mantığını anlamaya çalışırdım. Öyle sadece kuru ezber yapmazdım aynı zamanda anlamaya da çalışırdım amacıma ulaşmak için...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin başarılı olabilmek için derinlemesine öğrenme yaklaşımının özelliklerini kullandıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin özellikle başarılı olabilmek ve yüksek not alabilmek için ön öğrenmelerindeki eksiklikleri belirledikleri, bu eksiklikleri giderebilmek için çaba harcadıkları ve bu şekilde yaptıklarında anlamlı öğrenme için temel oluşturuldukları görülmektedir. Ayrıca bu kapsamda bilgiler arasında bağlantılar kurarak anlam oluşturdukları görülmektedir.

4.7.2.7. Başarı için/yüksek not için uygun olan yüzeysel öğrenme yaklaşımı özelliklerini kullanma:

TS5:

“...Ezberliyorduk. Okuyordum işte not çıkartıyordum önemli yerleri altını çiziyordum. Tekrarlıyordum. Lisede başladım böyle çalışınca yüksek not alıyordum ezberleyince...”

TS16:

“...2-3 civarı derse bakıyordum gitmeden önce tekrar geldikten sonra da önce hazırlık yapıyordum dersten sonra anlatılan konuların tekrarını yapıyordum. Tekrar zaten çok işe yarıyordu zaten hafta sonu da baktım mı o derse oturdum mu da aklımda kalıyordu. İlla ki unuttuğumuz şeyler oluyordu ama aklımda kalıyordu yani. Ben zaten denedikçe hangisinin daha fazla işe yaradığını anlıyordum günden güne. Hani anlayıp onu sınavlarda uyguladım mı ya da testlerde deneme sınavlarında verim alabiliyor muyum hani. hangi çalışmayı yaparsa daha fazla verim alabilirim. Bir hafta mesela bunu uyguluyordum mesela 80 net alıyordum diğerini uyguluyordum 90 net. Hani bana daha fazla zaten bir müddet sonra hep o çalışmayla gittim...”

TM8:

“...Yüksek not almak için tekrar yapıyordum. Sözel derslerde çok sık yapıyordum sayısal derste konular hep birbirleriyle bağlantılı olduğu için

mecburen önce konuya bir bakmak zorundasın ama sözel derste öyle yapıyordum. Biraz daha ezbere yönelikti sözel öğrenme değilde ezbere yönelik çalıştım bende...”

TM17:

“...Tekrar evet, tekrar yaparım ama hani onu birkaç gün sonra o gün öğrendiysem hani öğrendiğim bir şeyi kolay kolay unutmam zaten ama garanti olsun diye tekrar yaparım, sınava, üniversite sınavına hazırlanırken de bol bol tekrar yaptım...”

MF8:

“...Farklı sınavlarda var sadece o sınav yok. Bu yüzden ben ezber ağırlıklı çalışmayı da severim, her şeyi ezberlemeye çalışırım. Böyle çalışınca daha fazla aklımda kalıyordu. konuları daha iyi öğrenebiliyordum konuları tekrar çalışmam gerekmiyordu...”

MF11:

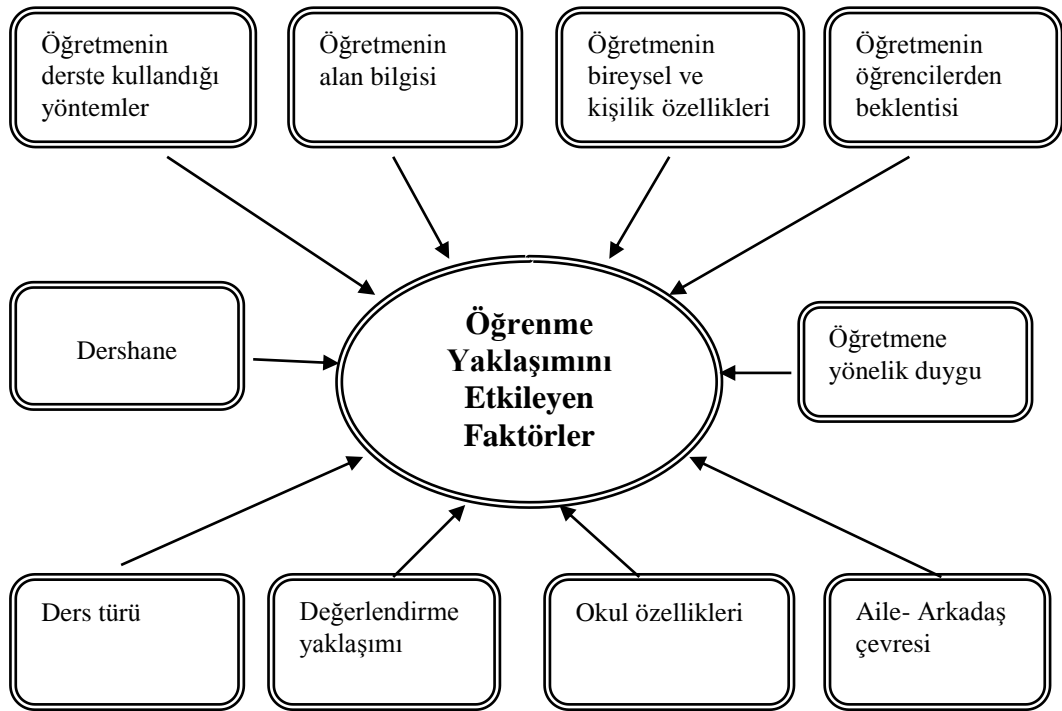
“...Tekrar evet. Mesela hoca ders anlattı o gün genelde olmuyordu da çoğu zaman yapmaya çalışıyordum onları. Daha iyi verim aldığımı gördüm, kendimce bu daha iyi dedim. Daha yüksek not almaya ve daha da öğrenmeye, böyle yapınca daha iyi oluyormuş daha iyi aklıma yerleşiyor falan...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin başarılı olabilmek için derinlemesine öğrenme yaklaşımından daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımının özelliklerini kullandıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin başarılı olabilmek için ve yüksek not alabilmek için tekrar ve ezber yaptıklarını vurguladıkları görülmektedir.

Özetle Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan 90 öğrenci ile yapılan görüşmede yaklaşık üçte bir öğrencinin (Bakınız Tablo 4.14) (TS:11, TM:4, MF:13) sadece derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsediği görülmektedir. Özellikle eleştirel ve yaratıcı bireylerin özelliklerini temsil eden bu yaklaşımı benimseyen öğrencilerin oranının diğer yaklaşımlara göre düşük olması düşündürücüdür. Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemelerinde engel olan en büyük faktörün öğrencilerin geçmek zorunda oldukları Lisans Giriş Sınavı olarak görülmektedir. Bu bağlamda ülke geleceği için çok önemli bir kaynağı teşkil eden bu başarılı öğrencilerin bilginin doğasını kazanmış olarak daha üretken ve yaratıcı bireyler haline dönüşebilmeleri için mevcut sınav sisteminin hızla yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Ayrıca analiz sonucunda, yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencinin

olmaması sevindirici olmakla birlikte %68'lik bir oranda stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerden % 65'inin başarı ve yüksek not için uygun olan yüzeysel yaklaşımları da kullandıklarını ifade etmeleri düşündürücüdür. Bu bağlamda derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenci sayısının az olmasına neden olan sınav faktörünün öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımını benimsemelerine neden olduğu söylenebilir.

Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik nitel verilerin içerik analizi "Öğretmenin derste kullandığı yöntemler", "Öğretmenin alan bilgisi", "Öğretmenin bireysel ve kişilik özellikleri", "Öğretmenin öğrencilerden beklentisi", "Öğretmene yönelik duygu", "Ders türü", "Değerlendirme yaklaşımı", "Okul özellikleri", "Dershane" ve "Aile- Arkadaş çevresi" temaları altında belirlenmiştir. Nitel bulgulardan elde edilen temalar Şekil 4.1'de sunulmuş olup bulgular, bu bulgularla ilişkili betimsel analiz ve yorumlar aynı sıra ile aşağıda açıklanmıştır.



Şekil 4.1. Nitel Bulgulardan Elde edilen Temalar

4.7.3.Öğretmenin Derste Kullandığı Yöntemler

Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden öğretmenin derste kullandığı yöntemlere ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.15’de sunulmuştur.

Tablo 4.15: TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmenin Derste Kullandığı Yöntemlere İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)	
		f	%	f	%	f	%
ÖĞRETMENİN DERSTE KULLANDIĞI YÖNTEMLER	Öğretmen merkezli yöntemler öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0	0	0	0	0
	Öğrenen merkezli yöntemler öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0	0	0	0	0
	Öğretmen merkezli yöntemler öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	18	60	18	60	27	90
	Öğrenen merkezli yöntemler öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	23	77	21	70	28	93

Tablo 4.15 incelendiğinde, TS’cilerin ve MF’cilerin beşte üçü ve MF’cilerin beşte dördünden fazlası öğretmen merkezli yöntemlerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etmeleri düzeyleri üzerinde etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Yine TS’cilerin ve MF’cilerin yaklaşık beşte dördü ve MF’cilerin beşte dördünden fazlası öğrenci merkezli yöntemlerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etmeleri düzeyleri üzerinde etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamla TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin, öğretmenlerin derste kullandıkları yöntemlerin onların öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisi bakımından görüşleri benzerlik göstermektedir. TS, TM ve MF alanından öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etmelerini etkilemeleri bakımından öğretmenin kullanmış olduğu öğrenci ve öğretmen merkezli yöntemlere ilişkin görüşleri bir başlık altında aşağıda yer verilmiştir:

4.7.3.1. Sınıf içinde öğretmen ya da öğrenen merkezli yöntemlere yer verilmesinin öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımı üzerinde etkili olmaması:

TS26:

“...Benim için öğrenciyi aktifleştiren öğretmen daha önemlidir çünkü bilirim ki ben o derste o hoca için önemliydir benim düşüncelerimi öğrenmek istiyordur. Benim o derse karşı tutumumu artırmak istiyordur. Benim pasif olduğum derste öğretmen bizi hiçe sayıyordu. Sadece bildiklerini karşı tarafa aktarmak istiyordur ama aktarıken onun da anlayıp anlamadığı önemli değildir. Sadece o an onu anlatma derindedir. O ders benim için değersizleşiyordu. Artık dersi derste dinlememeye başlıyordum. Derste başka şeylerle dikkatimi veriyordum. Benim zamanımdan götürüyordu. Çünkü ben o dersi derste öğrenebilseydim akşam gittiğimde sadece test çözer ilerletebilirdim ama dersi derste öğrenemediğim için hocanın hallerinde artı bir zaman verip dersi öğrenmeye çalışıyordum. Bu durum ders çalışma şeklimi etkilemez ben yine aynı çalışırım sadece ders sonrası zamanımı kullanma şeklim üzerinde etkili olur...”

TS12:

“...Öğretmenin derste kullanmış olduğu yöntemler ders çalışma şeklimi pek etkilemiyordu ama derse yaklaşımı değişti. Çünkü mesela diyelim coğrafya hocası haritayı kullandığı zaman neyin nerede olduğunu görsel olarak hatırlatabiliyorsunuz. Bu da sizin daha sonraki çalışmalarınızda yardımcı oluyor. Ama onun dışında beni çok etkilemez...”

TM5:

“...Öğretmenin sizin aktif katılımınızı sağlayan etkinliklere yer vermesi ya da vermemesi şimdi gene tarih dersinden örnek vereyim, hani hocamız sadece ders içinde anlatıp gidiyordu, dil anlatım hocamız da şiir dinletisi yapıyordu, tiyatrolar yapıyordu. Hani böyle olunca o derse karşı da biraz eğiliyorsunuz, hani mesela öğretmenimizin adı Aysel'di. Hani Aysel hocanın dersi var geç kalmayalım diye, ama mesela tarihçi Atakan hoca yine uyuyacağız, gene baygın geçiyor diye biraz böyle sıkıntılı olarak giriyorduk. Hani hocasını seviyordum ama ders noktasında pek etkili olamadığı için dersi çok benim için uykulu geçiyordu. Ama ders öyle geçiyor diye çalışmamalık etmezdim. Ben yine aynı şekilde çalışırdım...”

TM9:

“...Bunlar olumlu etkiliyor (öğrenciyi derse katması) ders eğlenceli hale geliyor hatırlıyorsunuz akşam eve gelince derse ne yapmıştık şöyle yapmıştık, okuyorsunuz üstüne evet evet hoca böyle demişti diye tasdik ediyorsunuz. Ders çalışmamı etkilemez ama sadece akşam ders çalışırken evet şurada şöyle demişti göstermişti derim mesela. Eğer derse bizi katmazsa derste kopukluk oluyor ben o derste ilgimi kaybederim, dersi dinlemem. Ama sonrasında çalışmamı etkilemez...”

MF19:

“...Öğrencilerin tepkilerini, öğrencilerin isteklerini önemsemeden direk kendi kafasındakileri uygularsa bizimle konuşmadan sadece ders anlatırsa veya dersi hiç anlatmazsa sadece konuşursa yani dediğim gibi hem dersi anlatıp hem bizimle konuşup yani ortamı birazcık daha renklendirse daha güzel oluyor tabi. Her hocanın ders anlatış şeklini beğenmiyoruz ama yine de çalışıyoruz mecbur. Ders çalışmamı etkilemiyor evet...”

MF20:

“...Öğretmenin sizin aktif katılımınızı sağlayan etkinliklere yer vermesi ya da vermemesi o ders içinde o süre boyunca sadece dersi anlatıp durması yarım saat sonra hoş olmaz yani sıkılıyorum ederim. Sonraki çalışmamı etkilemez yurda gittiğimde masa başına oturduğumda aklıma gelmez öyle şeyler...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen tarafından kullanılan yöntemlerin öğrenme yaklaşımlarını benimseme noktasında bir yönlendirme yapmaktan ziyade o ders saatine ilişkin olarak dersi dinleme ya da dersi dinlememe şeklinde bir davranış geliştirme üzerinde etkisi olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ancak ifadeler derinlemesine incelendiği zaman öğretmen merkezli yöntemlerin işe koşulduğu derslerde öğrencilerin, dersi derste öğrenmede problem yaşadıklarını ifade ettikleri ve bu problemi aşmak için de ders dışı zamanlarda öğrenmeyi sağlamak için daha fazla zaman ve çaba harcadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda özellikle öğretmen merkezli yöntemlerin sınıfta işe koşulması öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmelerinden ziyade derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

4.7.4. Öğretmenin Alan Bilgisi

Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden öğretmenin alan bilgisine ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16: TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmenin Alan Bilgisine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)	
		f	%	f	%	f	%
ÖĞRETMENİN ALAN BİLGİSİ	Öğretmenin konu alanına hakim olması/olmaması öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0	0	0	0	0
	Öğretmenin konu alanına hakim olması/olmaması öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	23	77	22	73	26	87

Tablo 4.16 incelendiğinde, MF'cilerin beşte dördünden fazlası ve TS'cilerin ve TM'cilerin yaklaşık dörtte üçü öğretmenin alan bilgisi düzeyinin öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamla TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin, öğretmenlerin alan bilgisine sahip olup olmamasının onların öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisi bakımdan görüşleri benzerlik göstermektedir. TS, TM ve MF alanından öğrencilerin öğretmenlerin alan bilgisine sahip olup olmamasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

4.7.4.1. Öğretmenin, konu alanına hakim olup olmamasının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:

TS 8:

“...Ders dinlememi etkiler ama çalışmamı etkilemez. Eğer hoca veremiyorsa ben kendim sonuçta o bilgilerle karşılaşacağım hoca veremiyorsa ben kendim çalışırım ek olarak...”

TS23:

“...Hakim olmaması çok kötü bir şey çünkü mesela hoca bir konu anlatıyor, bu konuya hakim değil, bu konu hakkında bir soru soruyorsunuz, ben sana sonra anlatayım, öğretmenler odasına gelince anlatayım, biraz düşüneyim deyince hocaya karşı önyargı oluşuyor, güvensizlik oluşuyor. Çünkü hoca, en önemli soruyu soruyorsunuz bu konu hakkında ve hocanın bu konu hakkında bir şey bilmediğini düşünüyorsunuz hem de hiçbir şey anlamıyorsunuz ve kitabın en başında özellikle, bu konuyu anlamıyorsanız, kitabın geri kalanı da öyle gidiyor. Çünkü o temel oluşuyor ve temelin üstüne inşa ediliyor. O temel oluşmazsa o bina da oluşmuyor haliyle. Şöyle diyordum, nasılsa ben bu hocadan öğrenemeyeceğim, ben bunun işlediği konuları öğreneyim bunu da dershanedeki hocalarıma söyleyeyim, onlar bana bir etüt versinler, ben o dersten sınavdan bir gün önce o etütü alayım, çalışayım, sınava da öyle gireyim diye düşünüyordum...”

TM4:

“...Öğretmenin derse/konu alanına hakim olup ya da olmaması. Bu da etkili ya hakim bir insan ilgi uyandırıyor tabiki konuya yeni şeyler öğretiyor yeni ufuklar açıyor o yüzden avantaj yani. Evet derste anlamadığını hissediyorsun (konu alanına hakim değilse) zaten aktaramadıysa hoca diyosun hani kötü yani anlayamıyorsun boşuna dinlemeyim gibi bir isteksizlik oluşturuyor. Ama sonrasında çalışıyorsun. Çalışmayı etkilemez çünkü bir sınava gireceksin. Çalışmamı etkilemez ama derse o an olan ilgimi etkiler. İyi değilsen iyisi ben okuyarak öğreneyim derim ...”

TM28:

“...9. sınıfta dershaneye gitmiyordum. Bir derste hocamız konusuna hakim değildi ve bize dersi veremiyordu. O zaman ben daha fazla üstüne gidiyordum dersin. Daha çok çalışmak zorunda kalıyordum. Eve gittiğimde en çok çalıştığım derslerden biri o oluyordu. Çalışma şeklim değişmiyordu.Eğer sınıfta öğretmen iyi öğretmişse ve bende sınıfta öğrenmişsem daha sonrasında o derse daha az çalışıyordum o bakımdan etkiliyordu. Eğer sınıfta öğrenemediysem eve gidip kendim öğrenmek zorunda kalıyordum...”

MF2:

“...Öğretmenin derse/konu alanına hakim olup ya da olmaması tutumumu etkilemezdi o da hakim olmayınca mesela bir soru gelirdi hocaya hocada tam emin olamazdı falan ders iyi gitmezdi. O an ders için etkilerdi biraz dikkatimiz yavaşlardı...”

MF20:

“...Öğretmenin derse/konu alanına hakim olup ya da olmaması çok fazla etkilemez sonuçta ben kendi şeyim için çalışıyorum ders çalışmamı etkilemez...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin, öğretmenin alan bilgisi düzeyinin yeterli olup olmamasının, öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinde kullandığı yöntemlerde (öğretmen-öğrenci merkezli) olduğu gibi benzer tepkilere yol açtığı ve öğrencilerde öğrenme yaklaşımlarını etkileme noktasında yönlendirme yapmaktan ziyade o ders saatine ilişkin olarak dersi dinleme ya da dersi dinlememe şeklinde bir davranış geliştirme üzerinde etkisi olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ancak öğrencilerin, öğretmenlerin konu alanına hakim olmadıklarını düşündüklerinde, girecekleri bir sınav olduğu için o dersi öğrenebilme adına daha çok zaman ve çaba harcadıklarına dair görüşleri vurguladıkları görülmüştür.

4.7.5.Öğretmenin Bireysel ve Kişilik Özellikleri

Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme

yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden öğretmenin bireysel ve kişilik özelliklerine ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.17’de sunulmuştur

Tablo 4.17: TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmenin Bireysel ve Kişilik Özelliklerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)	
		f	%	f	%	f	%
ÖĞRETMENİN BİREYSEL VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ	Öğretmenin yaşı öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0	0	0	0	0
	Öğretmenin yaşı öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	30	100	30	100	30	100
	Öğretmenin cinsiyeti öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0	0	0	0	0
	Öğretmenin cinsiyeti öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	30	100	30	100	30	100
	Öğretmenin sert, yumuşak, hoşgörülü vb. olması öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0	0	0	0	0
	Öğretmenin sert, yumuşak, hoşgörülü vb. olması öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	8	27	20	67	9	30

Tablo 4.17 incelendiğinde, TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin tamamı öğretmenin yaşının ve cinsiyetinin öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca TS’cilerin ve MF’cilerin yaklaşık dörtte biri ve TM’cilerin yaklaşık dörtte üçü öğretmen kişilik özelliklerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etmeleri düzeyleri üzerinde etkili olmadığı ifade etmişlerdir. Bu bağlamla TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin, öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti ve kişilik özellikleri onların öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisi bakımından görüşleri benzerlik göstermektedir. TS, TM ve MF alanından öğrencilerin öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti ve kişilik özelliklerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

4.7.5.1. Öğretmenin yaşının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:

TS23:

“...Yaşlı olan öğretmenlerimiz pek yoktu ama arada vardı bir iki tane. Yaşlı olan hocalar, kafası çok çabuk ağrıyor, bu nedenle bir iki soru sorduğumuzda hemen başım ağrıyor moduna giriyordu. Bir de söylediğimiz şeyleri de duymamaya başlıyordu. Çünkü yaşlandıktan sonra artık duyusal zeka yavaşça gidiyordu. Konuştuğumuzu yüksek sesle söylüyoruz hoca bazen anlıyor bazen anlamıyor hele sınıf konuştuğu zaman hiçbir soru soramıyorduk. Ama genç hocalar daha

dinamik, daha iyi duyuyorlar, onlar da bizim kuşaklarımızdan olduğu için bizim dertlerimizi daha çok anlıyorlar. Ama ders çalışmamı etkilemez...”

TM1:

“...Genç öğretmenlerin yeniliğe daha açık olduğunu düşünüyorum sistemleri biraz daha farklı oluyor ama yaşlı öğretmenlerin hep hani geçmişten geldikleri için bende genç olanlar daha olumlu etki yaratıyordu. Ama hani özellikle ders çalışma anlamında değil de ders esnasında aldığım çok olumlu olmuyordu. Ders çalışmam değişmezdi...”

TM9:

“...Bence yaşlı olmaması lazım hatta aynı kuşaktan olmamız lazım çünkü bir yaşlı tarih öğretmenimiz vardı anlatıp geçiyordu direk ama biraz böyle genç olsa bizim düşündüklerimizi de dikkate alıyordur sizde şöyle düşünürsünüz ben bende böyle düşünüyorum demesi derse olan ilgimi etkiler ama çalışmamı etkilemez...”

MF3:

“...Konuyu iyi anlatıyorsa etkilemezdi...”

MF16:

“...Bir edebiyat dersinden bir hocamız vardı bayağı yaşlıydı emekli olup gelmişti hatta tekrar. Sonrasında bir tane daha hocamız vardı o baya deneyimliydi ama orta yaşlı tam olmuş bir hocaydı. Biz o yaşlı hocanın dersini pek takmıyorduk. Çalışmamı etkilemez ben yine çalışırım...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenin yaşının öğrenme yaklaşımlarını benimseme noktasında bir yönlendirme yapmaktan ziyade o ders saatine ilişkin olarak dersi dinleme ya da dinlememe şeklinde bir davranış geliştirme üzerinde etkisi olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda sadece genç öğretmenleri ve onların derslerini dinlemeyi daha olumlu algıladıkları ve dolayısıyla onların derslerinde daha iyi öğrendiklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Ancak yaşlı öğretmenlerde dersi öğrenebilme adına daha çok zaman ve çaba harcadıklarına dair görüşleri vurguladıkları görülmüştür.

4.7.5.2. Öğretmenin cinsiyetinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:

TM5:

“...Yo hayır böyle bir şeyle karşılaşmadım şimdiye kadar. Zaten çoğu hocamız da erkekti bazıları kadındı ama hiç öyle bir sıkıntı olmadı yani. Benim için fark etmezdi ders çalışmamı da etkilemezdi...”

TM8:

“...Bayan olunca ona daha rahat soru sormaya gidebiliyorsun. Erkek hocaya karşı soru sormaya giderken çekiniyordum açıkçası. Erkek hocalar biraz daha sinirlimi diyim asabimi diyim dolayısıyla ben bayan öğretmenlere daha kolay sorabiliyordum. Ama sonraki çalışmamı etkilemez...”

MF3:

“...Erkeklerin daha iyi anlattığını düşünüyorum çünkü bayanlar böyle daha mızımız olur. Erkek hocalar daha iyi olur. Dersi dinlememi etkilemez dinlerdim. Dersimde çalışırdım...”

MF7:

“...Evet şimdi kadınlar biraz daha katı oluyordu. O yüzden baya etkiliyordu ama genel olarak bilmiyorum dersi değil de dersin içindeki havayı aslında 45 dakikanın geçmesini olumsuz etkiliyordu. Çalışmamı etkilemiyordu...”

MF18:

“...Bazı bayan öğretmenler biraz agresif olabiliyor sınıfta hakimiyet kuramadıkları için ama onlar dışında herhangi bir önemi yok çok sevdiğimiz bayan öğretmen de var derste çok güzel hakimiyet kuran erkek öğretmenimiz de var yani beni etkilemez...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenin cinsiyetinin öğrenme yaklaşımlarını benimseme noktasında bir yönlendirme yapmaktan ziyade o ders saatine ilişkin olarak dersi dinleme ya da dinlememe şeklinde bir davranış geliştirme üzerinde etkisi olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

4.7.5.3. Öğretmenin kişilik özelliklerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:

TS12:

“...Tarih öğretmenimiz öğrenciye karşı çok cana yakın, çok babacan o şekilde davranıyorlardı. Öyle baktığınız zaman derse daha çok severek isteyerek giriyorduk. Ay tarih ne güzel geçiyor diyorduk. Öğretmenin öğrenciyle etkili iletişim kurması ya da kuramaması ve ders çalışma şeklimi, ders çalışmamı etkilemiyordu ama derse karşı tutumumu biraz etkiliyordu. İyi olunca olumlu, kötü olunca olumsuz etkiliyordu...”

TS9:

“...Öğretmenin sertliği, hocamız çok şeydi aksiydi böyle, küçücük şeylere bile bağırabilen bir kadındı, onun dersine ben daha bir korkuyla çalışırdım böyle yani baya korkuyla, sırf kalmayayım aman beni azarlamasın, ailemi çağırmasın, o açıdan şey olurdu. Bir de hani yolda gördüğüm zaman selam vermek istemezdim açıkçası, sevmezdim. Ya şöyle bir şey insanlar üzerinde disiplin gerekiyor ama her gün bağırarak çağırarak öyle yapılabilecek bir şey değil. Hani bir insanı severek de ona karşı disiplinli ya da saygılı olabiliriz bu insanın üzerinde etkili. Hani öğretmen çok bağırıyorsa aşağılıyorsa öğrenci zaten

soğumaya başlıyor sırf korktuğu için geçmek için, çalışmaya başlıyor aynı şekilde çalışıyorsun fakat daha fazla zaman harcıyorsun...”

TM14:

“...Öğretmeninizin sert olduğu zaman daha dinlemek zorunda hissediyordum kendimi. Dinliyordumda. Sonrasında da daha çok çalıştığımı hissettim evet. Ama aynı şekilde çalışırdım çalışma şeklini değiştirme anlamında değilde işte daha fazla zaman ayırma...”

TM1:

“...İletişim olduğu zaman beni olumlu anlamda daha iyi etkiliyor ama ne bileyim bazı öğretmenler gerçekten derse giriyor çok soğuk bir şekilde günaydın demeden ders işleyenler vardı bu kesinlikle hani o soğukluk bence derse de yansıyor ve ben etkileniyorum. Derse çalışmam değil sadece geçme (yüksek notla) amaçlı çalışırım. Hani sevmiyorsun ama mecbur dersi geçmek zorundasın ama isteyerek hani aşkla çalışmıyorsun. O şekilde. Çok sert öğretmen de yine dersi sevmememe neden oluyorsa yine sadece geçme amaçlı çalışırdım ekstra bir istek oluşmuyordu dersle ilgili. Bazıları da sertti ama öğrenciye karşı yakındı sadece düzeni kurmak için sert olanlar vardı bu da iyi bir şey bir anlamda çünkü disiplinin olmadığı zaman da çok iyi olmuyor en azından benim üzerimde...”

MF18:

“...Öğretmeninizin sert evet lisede bir kimya öğretmenim vardı çok geriliyorduk dersinde bir bayandı devamlı bize kızacağını düşünüyorduk hem sınıf öğretmenimiz olduğu için de derslerinde hiç ses çıkarmazdık ama gerilmekten dersi de dinleyemezdik anlayamazdık. Mecburen daha çok çalışıyorduk çünkü ders esnasında bir şey anlamıyorduk ama çalışma şeklim değişmezdi. kaldı ki ders esnasında bize soru sorduğunda cevap veremezsek de çok geriliyordu kızılıyordu o yüzden onun dersi biraz sıkıntılı geçti o sene...”

MF28:

“...Öğretmenin hoşgörülü olması çok önemli, dediğim gibi ben sanırım çok hassasım yani birinin tavrı olsun davranışı olsun, yani hocayla iyi bir iletişimim olması lazım, öyle olunca çok iyi dinleyebiliyordum hani hoca mesela katar ya derse hani şimdi sen çöz diye hani hocayla iletişimim de iyiye yanlış yapmaktan da korkmam soruya bir şekilde çabalarım falan. Sert olunca öğretmen aslında onda da korktuğum için çalışıyordum. Ama dediğim gibi sürekli bir stres altında olmak bilmiyorum, yani bir hocamız vardı, gerçekten kendisi çok kaliteli yılların hocası öyle olduğu için sınavlarda olsun derslerde olsun zor sorularıyla şey yapmaya çalışırdı, hani hepimiz mesela 4 yıl boyunca o hoca girdi dersimize ve 4 yıl boyunca geometriye çok iyi çalıştık. Hani LYS de en az çalıştığım derslerden biriydi ama çok iyi geçti sınavda, hani sert olduğu için korkuyoruz ama çok stresli. Onun dersine korkudan çok çalışıyordum ama aynı çalışırdım çalışma şeklim değişmez, bellidir o...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenin kişilik özelliklerinin öğrenme yaklaşımlarını benimseme noktasında bir yönlendirme yapmaktan ziyade o ders saatine ilişkin olarak dersi dinleme ya da dersi dinlememe şeklinde bir davranış geliştirme üzerinde etkisi olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ancak öğrenci görüşleri derinlemesine

incelendiğinde özellikle sert mizaçlı öğretmenlerin yumuşak ve hoşgörülü öğretmenlere nazaran öğrencilerde önceden derse hazırlıklı gelme, ders için daha fazla zaman ve çaba harcama noktasında olumlu bir etkiye neden olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sert mizaçlı öğretmenlerin dersinde sınıf ortamı çok gergin olduğu için öğrenciler dersi anlayamadıklarını ve dolayısıyla öğrenmediklerini de ifade etmişlerdir.

4.7.6.Öğretmenin Öğrencilerden Beklentisi

Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden öğretmenin öğrencilerden ders çalışmalarına yönelik olarak oluşturdukları beklentilere ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.18'de sunulmuştur.

Tablo 4.18. TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmen Beklentilerine ilişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)	
		f	%	f	%	f	%
ÖĞRETMENİN ÖRENCİLERDEN BEKLENTİSİ	Öğretmenin öğrenciyi ezbere yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkiliyor	12	40	22	73	16	53
	Öğretmenin öğrenciyi ezbere yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	1	3	3	10	2	7
	Öğretmenin öğrenciyi araştırmaya, sorgulamaya vb.yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkiliyor	11	37	14	47	15	50
	Öğretmenin öğrenciyi araştırmaya, sorgulamaya vb.yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	1	3	3	10	2	7

Tablo 4.18 incelendiğinde, TS'cilerin beşte ikisi, TM'cilerin yaklaşık dörde üçü ve MF'cilerin dörde ikisi öğretmenin öğrencilerden ezber ağırlıklı beklentilerinin olmasının ve yine TS'cilerin yaklaşık beşte ikisi, TM'cilerin yaklaşık dörtte ikisi ve MF'cilerin dörde ikisi öğretmenin öğrencilerden araştırma sorgulama ağırlıklı beklentilerinin olmasının öğrenme yaklaşımlarını daha fazla oranda etkilediğini

ifade etmişlerdir. Ancak aynı kapsamda TM, TM ve MF'cilerin yaklaşık onda biri öğretmenin öğrencilerden hem ezber ağırlıklı hem de araştırma sorgulama ağırlıklı beklentilerinin olmasının öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini de ifade etmişlerdir. Bu bağlamla TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin, öğretmenlerin beklentilerinin onların öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisi bakımından görüşleri benzerlik göstermektedir. TS, TM ve MF alanından öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

4.7.6.1. Öğretmenin, öğrenciyi ezbere yönlendirmesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olması:

TS5:

"...Bizim bir felsefeci vardı sadece benim öğrettiğimi yapın gibisinden başka bir şey sorgulamayım felsefe sorgulama dersi ama o öyle değil yani onların verdiklerini çalışıyordum. Yani ezber..."

TS23:

"...Genelde eleştirel bakın diye değil de benim anlattığımı haftaya sorduğunda çatır çatır cevap vermemizi istiyordu. Bir konu anlattı haftaya o soruya çatır çatır cevap vereceksin, yani fazla yorum, eleştirel bakmamızı kabul etmiyordu. Çünkü yorum değil o senin yorumun diyordu bana konudakini anlat diyordu kitaptakini anlat. Mecburen kitapta ne yazıyorsa aynısını ezbere çalışıyordum. Hatta noktasına virgölüne kadar tıpatıp aynısını yapmaya çalışıyordum. Çünkü içine yorum kattığım zaman, kendi yorumumu kattığım zaman hoca bu senin yorumun ben kabul etmiyorum diyordu. Dolayısıyla not vermiyordu. Biz de kitapta ne varsa onu çalışmaya çalışıyorduk..."

TM20:

"...Yani hocasından hocasına değişiyordu ama genel olarak benim derste anlattığımı bil yeter çok bir araştırma isteyen hocamız yoktu. O noktada sadece hocanın verdiğini alıyorsunuz..."

TM2:

"...Yorumla, eleştirel bak o son dedikleriniz hiç yoktu. Sadece anlattıklarımı öğren işte sınavda da ne yazarsan yaz ama doğruyu da yaz, şöyle bir şey vardı lisede siz de bilirsiniz ne kadar çok yazarsan yaz yanlış olsun ama hoca yazdığına da puan verirdi ya hani yani nasıl diyeyim şöyle bir şey vardı, anlattığımı yaz çok puan al yazamasan da gene alırsın. 30 da olsa alırsın, öyle bir mantık vardı o da çok faydalı oluyordu zaten eleştirel bakma yorumlama yok. Ya lisede ne öğrendiğini fark edemiyorsun da yani esasen. Sadece ezberlediklerini sınav kağıdında yazıyor musun yazamıyor musun diye. Yani o şekilde çalışıyordum ben de ya bu deveyi güt ya da bu diyardan git diye bir şey var ya onun gibi öyle eleştirel bakma falan aslında kimse düşünmüyordu, aslında kimse de belki yapılırsa herkes güzel yapacaktı veya herkes ona göre kendisini hazırlayıp ortaya çok güzel şeyler çıkacaktı ama öyle bir sistem olmadığı için..."

MF24:

“...Lisede genelde daha çok ezberdi. Hani hoca ben sana vereyim, aynısını da sen bana ver gibi düşünüyordu. o olduğu zaman onun verdiği notlar, onun verdiği yazdırdığı şeyler, önerdiği kitaba mecburen bakıyorsun. Çünkü o ondan kendi verdiği şeyi istiyor, öyle olduğu zaman kendini hem rahat hissedemiyorsun...”

MF29:

“...Genelde şey diyorlar, işte eleştirel yaklaşın beni eleştirin şöyle böyle yapın öğrenin daha doğrusu. Ama bence yani onu dediklerinde ezberleyince daha çok hoşlarına gidiyor, bir yazılı olsun bir sınav olsun, direk bir kendi cümlesini gördü o diyor tam puan falan. Ama sen yorum yaparsan değişik bir bakış açısı falan olursa puandan kırıyor, ben böyle mi öğrettim. Öyle oluncada sende ezberlemek zorunda kalıyorsun...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğretmenin öğrencilerden bilgiyi verdiği şekliyle aynen isteme şeklinde bir yaklaşıma sahip olması öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanmaları noktasında daha fazla oranda yönlendirici bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

4.7.6.2. Öğretmenin, öğrenciyi ezbere yönlendirmesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:

TS8:

“...Aslında bana kalırsa bizim öğretmenlerimiz ciddi sorgulamak beklemiyor, eleştirel yaklaşım beklemiyor, diyor ki ben bunu vereyim diye önce soruyor sınavda bu çıkacak şu çıkacak, ben bunu vereyim öğrencim bunu öğrensin, nasıl öğreniyorsa tabi. İçselleştirerek mi öğreniyor hani onu ezberleyerek mi öğreniyor notla olursa olsun onu öğrensin anlama yok, sadece öğrensin, hoca gelince yapsın bir de sınavda iyi puan alsın, hani sınavda iyi puan alsın, gerçek sınavda bir yerlere gelsin, bir şeyler yapsın, öyle yani. Yoksa sorgulama, eleştiri, içselleştirmiş ya da ne bileyim bu tarz şeyleri ben önemsediklerine inanmıyorum. Çünkü önemseseler sorgulayarak anlatırlar. Sorgulayarak anlatmıyorlar, ne varsa onu anlatıyorlar. Var olanı aktarıyorlar. Ben yine bildiğim gibi çalışırım ezber istiyor diye ezber yapmam başarılı olmam için gerekiyorsa yaparım...”

TM9:

“...Ders çalışmamı etkilemez ya ben gene nasıl öğreniyorsam o yöntemi kullanırım hoca çok önemli değil benim açımdan. Genelde ezberlememizi isterler ama bu da yanlış aslında ben daha çok anlamlı öğrenmeye çalışırım...”

TM26:

“...Genelde benim verdiğim kısmını bil biraz yorum ekle ama öyle çokta sorgulayın tarzında olmuyordu. Ben daha çok sorgulayarak çalışıyordum onun öyle demesi önemli değildi...”

MF9:

“...Hoca dese bile ezber yapmam, ben ezber yapmak değil anlamak istiyorum yani. Oturup anlarım çünkü ezber unutuluyor...”

Mf18:

“...Okuldaki öğretmenlerimiz daha çok kalıp bilgileri almamızı istiyordu bu bana göre değil ben ne formül ezberleyebilirim iyi bir ezbere sahip değilim ne kalıpları aklımda tutabilirim ben sadece pratik yolları yorum katarak bazı kuralları kendim çıkarmayı seviyorum dershanede buna yönelik çalıştırıyordu öğretmenlerimiz bir soru tipini ben bu soru tipini görmüştüm deyip çözmek yerine işin mantığını öğrenip kendim yorumlamayı daha çok seviyorum. Farklı soru tipi daha rahat çözüyorum. Ben o şekilde hiç çalışmıyordum yazılıda böyle isteseler bile kendi yöntemimle çözdüm bu yüzden düşük alacaksam da çok önemli değildi...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğretmenin öğrencilerden bilgiyi ezberleme ya da verdiği şekliyle aynen isteme şeklinde bir beklentiye sahip olması öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri hususunda bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrenciler yüzeysel öğrenmenin hatırlamayı zorlaştırdığını ve paralelinde ise sınavda yapamama durumuna neden olabileceği nedeniyle bu yaklaşıma yönelmediklerini ifade ettikleri görülmüştür.

4.7.6.3. Öğretmenin, öğrenciyi araştırmaya, sorgulamaya vb. yönlendirmesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olması:

TS9:

“...Açıkçası benim okuduğum okulda hocalar sorgulamamızı yeni şeyler araştırmamızı, bildiklerimizle yetinmememiz gerektiğini vurgularlardı, hatta itinayla konu verirdi hani bunu araştırın ama hani öyle bir konu ki direk sorgulaman gerekiyor araştırmam öğrenmem gerekiyor. Itinayla bize bunu vurguladılar hani, sürekli bunu yapın dediler bir şeylere körü körüne bağlı kalmayın, bu doğru olmayabilir ya da bilerek yanlış söylerlerdi bazen bazı şeyleri bakalım yakalayabilecekler mi falan diye. Hep bu şekilde gördüm ben hocalarımın. Ya hoca sorgulamamızı istiyorsa hani araştırmam gerekiyor konuyu ama atıyorum hoca verdi bu budur dedi, bunu böyle bileceksiniz nerede karşınıza çıkarsa çıksın bunu öyle bilin hani araştırmıyorsun o konu orada kapanıyor, o kadar olur ilerisini göremiyorsun, ama hani onu anlatıp da benim araştırmamı istiyor eve gidip farklı kaynaklardan farklı şeylere de ulaşabiliyorsun yani hocanın anlattığından daha çok şeye ulaşıyorsun nette ama bu daha iyi bir şey aslında...”

TS18:

“...Benim söylediğimizin aynısını söyleyin beklemiyorlardı. Onlar bizim de bir şeyler katarak anlatmamızı daha çok kendi yorumunuzla söyleyin kendi cümlelerinizle eleştirel gözle bakın diyorlardı. Mesela hocanın verdiği konuya direk bakıp gelmiyordum başka yerde de bu konu nasıl anlatılmış başka kitapta

nasıl anlatılmış onları araştırıyordum belki hocanın gözünden kaçan bir yer başka bir yerde anlatılmıştır öyle çalışıyordum...”

TM28:

“...Açıkçası öğretmenlerin bizden bir şey belediklerini düşünmüyorum. Ama yine de daha araştırmamızı sorgulamamızı isteyen öğretmenlerimiz de vardı. Diğerinde ise ne anlatıyorsa ona çalışıp bakıyordum. Araştırma isteyen de şundan da bakayım bundanda bakayım hazırlık yapayım diyordum. Evet o zaman araştırma isteyen derse daha fazla zaman ayırıyordum...”

MF24:

“...Böyle ben sana verdiğim şeyi yorumla, sen kendin bir bakış geliştir, sen kendin başka bir açıdan bak, hani o tür hocalarımız da yok değildi. Hani sen bir bakış açısı geliştir, sen bir şeyler düşün o daha iyi oluyor. Böyle olduğu zaman başka kaynaklar kullanımın artıyor, kendi düşünceni katma ihtimalin artıyor. Daha farklı şeyler daha farklı bilgiler katma ihtimalin artıyor. Hani başka bir yorum katmak bence daha bir avantaj olur...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğretmenin öğrencilerden, bilgiyi araştırmalarını ve sorgulamalarını isteme şeklinde bir beklentiye sahip olması öğrencilerin derse hazırlıklı gelme, farklı kaynaklardan yararlanma, eleştirel bakma ve daha fazla zaman ve çaba harcama bakımından derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemeleri hususunda daha fazla oranda bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

4.7.6.4. Öğretmenin, öğrenciyi araştırmaya, sorgulamaya vb. yönlendirmesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:

TS13:

“...Bizim dersi öğrenmemizi istiyorlardı başka bir şey değil. Ezber yok öğrenmek. Benim çalışmamı etkilemez

TM9:

“...Ders çalışmamı etkilemez ya ben gene nasıl öğreniyorsam o yöntemi kullanırım hoca çok önemli değil benim açımdan...”

TM25:

“...Çalışmamızı bekliyor herhalde. Onun dersine çok odaklanalım, onun dersini bilelim, araştıralım. Aynı şekilde çalışıyorum dediğim gibi benim çalışma şeklimi etkilemiyor...”

MF5:

“...Sorgula eleştirel bak istiyorlardı. Çalışmam değişmez...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğretmenin öğrencilerden, bilgiyi araştırmalarını ve sorgulamalarını isteme şeklinde bir beklentiye sahip olması öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemeleri hususunda bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

4.7.7. Öğretmene Yönelik Duygu

Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden öğretmeni sevmeye ya da sevmemeye ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.19: TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmeni Sevme ve Sevmemeye İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)	
		f	%	f	%	f	%
ÖĞRETMENE YÖNELİK DUYGU	Öğretmeni sevme/sevmeme öğrenme yaklaşımını etkiliyor	8	27	15	50	3	10
	Öğretmeni sevme/sevmeme öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	13	43	7	23	21	70

Tablo 4.19 incelendiğinde, TS'cilerin yaklaşık dörde biri, TM'cilerin dörde ikisi ve MF'cilerin onda biri öğretmeni sevme ya da sevmemenin öğrenme yaklaşımlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Fakat yine bu kapsamda TS'cilerin yaklaşık dörde ikisi, TM'cilerin yaklaşık dörde biri ve MF'cilerin yaklaşık dörtte üçü öğretmeni sevme ya da sevmemenin öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini de ifade etmişlerdir. Bu durumda öğretmeni sevme ya da sevmemenin öğrencinin tercih ettiği öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyi üzerinde etkisine ilişkin görüşler de farklılık olduğu söylenebilir. TS, TM ve MF alanından öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

4.7.7.1. Öğrencilerin öğretmeni sevmesi ya da sevmemesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olması

TS15:

“...Edebiyatı lise birde hiç sevmezdim, yani sevmememin nedeni da bir hocaydı. M. A. diye bir edebiyat öğretmenimiz vardı. Onu tanıdıktan sonra bizi güzel güzel çalıştırmaya başladı, öğretmeye çalıştı, edebiyat derslerinden zevk almaya başladım. Sağ olsun hayatımda yani lisede çalışmam, üniversiteye çalışmamda etkili oldu. Onun sayesinde edebiyatım iyi oldu. Edebiyata ilgi duydum, işte fikrimi değiştirdim. Daha anlayarak öğrenmeye başladım öyle çalıştım. Sevdiğim hoca dersinde parmak kaldırırdım. Sorduğu soruyu ilk ben cevaplayayım isterdim. Ağzından çıkan her kelimeyi pür dikkat dinlerdim. İşte onun söylediklerini kazanmaya çalışırdım. O bir şey öğretiyordu. Sevmediğim bir hoca tahtaya geçerd. Biz de arkaya geçerdik arkadaşlarla, telefonla oyun oynardık, ya ne bileyim kendi aramızda muhabbet ederdik, hiç o bize bir şey demezdi, biz ona bir şey demezdik. Bakmazdı falan. Dersine çalışmak istemezdim..”

TS24:

“...Hani bazıları derler mesafe koyulmalı öğrenciler arasına ama bence kesinlikle koyulmamalı bir öğrenci öğretmeni sevmese dersi kesinlikle sevmeyiz. Bu imkansız bir şey. Sevmediklerinizse o ders hani ne bileyim şahsiyeti belki böyle soğuktur. İlgili davranmıyodur hani. Tersliyodur vesaire o negatif enerjiyi de zaten size yansıtıyorsa daha o dersi sevmeniz mümkün değil gerçekten. Çok büyük bir yargı ön yargı oluşuyor ve bunu yıkmak imkansız. Keza misal örnek verirsem ortaokulda matematik hocam matematikten o yüzden nefret ediyorum, çalışmıyordum...”

TM13:

“...12. Sınıfta sevdiğim matematik hocasının dersine çalışmaya gayret ederdim yani. Yani türev integral mesela çalışıyoruz hani 2.sene bir de onlarla uğraşmayayım diye türev integral çalışmaya çalışıyordum mesela o hoca dersinde türev integral sorularını çözüyordum yani. Mesela ortaokula gideyim biyoloji gene 6.sınıfta düşmüştü sonra ben bir dershaneye yazıldım. M. hoca vardı biyoloji hocam, ya kadın o kadar sıcakkanlı ki hani anlayışlı birisiydi ki biyolojiyi sevdirmişti bir şekilde ondan sonra 2.dönem biyolojim 5 düşmüştü. Hani 6.sınıfta aşırı biyoloji çalışmıştım, öğrenmeye çalışıyordum...”

TM21:

“...Hayır aynı çalışmazdım. Sevdiğim öğretmenin dersine daha özen göstererek daha derinlemesine çalışıyordum. Sevdiğim öğretmenin dersine 2 çalışıyorsam sevmediğim öğretmenin dersine 1 çalışıyordum...”

MF6:

“...Daha bir hevesle giriyorsun derse kesinlikle daha farklı dinliyorsun. Mesela bizim bir felsefe öğretmenimiz vardı iletişimi çok iyiydi yani derste yani iyi ki bu ders gelmiş diye seviniyorduk hani ya da daha iyi öğreniyorduk sınıfta. Kesinlikle evet daha çok çalışayım diyorum çünkü ya o dersi bekliyorsun o dersi derste öğreniyorsun. Biraz daha üstüne yoğunlaşıyorsun. Etkiler tabi ki de. Aslında iyi iletişimi olmayana biraz daha az çalışırdım en sevdiğim ders olsa bile hocadan kaynaklanan iletişimin olmamasından kaynaklanan nedenler nedeniyle daha az çalışıyorduk...”

MF24:

“...O yüzden hocalarımın da bana böyle emir vererek değil de, ondan ziyade daha çok arkadaş gibi olarak, düşündürerek eğitim-öğretim vermesi daha iyi oluyor bence. O açıdan ben öyle o tür hocalarımı daha çok severim. Sevmediğim öğretmenin dersine maalesef çalışmıyorum. O aklıma geliyor sinir oluyorum felan böyle. Mesela ben 9-10’da fiziğe ondan dolayı pek çalışmadım. Hiç hoşuma gitmezdi onun tutumu felan, ödevlerini hiç yapmazdım. Hani hiç ondan dolayı, sevmediğim bir insanın tabi şeyine, dersine girmek bile zor oluyor. Hele bizim fen lisesinde haftada ben o adamı yeri geliyor babamdan çok görüyorum. Çünkü fizik dersi sayısal, haftada 6-7 saat işliyoruz. Ve ben o sevmediğim insanla o kadar aynı ortamda bulununca, hani kendisi benden yaşça da çok büyük 65 yaşında felan var herhalde, torunu benim yaşında. Hatta birinde de tartışırken bana böyle dedi Sevmediğim bir insanla da o kadar aynı ortamda bulunmak o derse karşı da soğutuyor beni ister istemez...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğretmenin sevilmesinin öğrencilerde derinlemesine öğrenme yaklaşımını, öğretmeni sevmemenin ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemeleri hususunda bir etkisi olduğu görülmüştür. Ancak genel olarak bu yönde ifade veren öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısının (90) %29’u olduğu da tespit edilmiştir.

4.7.7.2. Öğrencilerin öğretmeni sevmesi ya da sevmemesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:

TS17:

“...Öğretmeni sevsemde sevmesemde mecburen aynı çalışıyordum. Çünkü önümde çok önemli bir sınav var. Çalışmamazlık edemem. Bildiğim gibi çalışmaya devam ederim...”

TS13:

“...Dersin şeyine bağlı. ben tarihe ilgi duyuyorum tarih dersinin öğretmeni sevmediğim bir hocaysa ben derse çalışırdım öğretmenle bir bağlantısı yok...”

TM2:

“...Yok öğretmene göre bakmıyordum ben, kendime göre yorumluyordum. Zorlanıyorsam felan dediğim gibi son sene filan zorlandığım derse biraz daha çok baktım hani zaten o süre hiçbir şey düşünemiyorsun. Sadece öğrenmeyi, net yükseltmeyi, puan yükseltmeyi düşündüğün için...”

TM25:

“...O ders saati için etkilerdi. Ama o derse karşı olumlu ya da olumsuz bir tutum geliştirmemi ya da ders çalışma şeklimi etkilemez...”

MF2:

“...Öğretmen fark etmiyordu. ben zaten çalışmam gerekiyorsa sınavda lazım zaten çalışıyordum ben kendimden artı öğretmen kötüydü felan dersi sevmeyeyim bunları düşünmüyordum...”

MF15:

“...Yani pek etkilemiyordu aslında şeydi yani benim için öğretmenle olan sevip sevmeme durumum dersle olan sevip sevmeme durumumuz biraz farklıydı. Yani o derslere çalışmak zorundaydık çünkü sistem öyle ya o sorudan da o konudan da sorucaklar. Ondan da soracaklar ya benim dersi sevip sevmemem ya da hocayı sevip sevmemem çalışmamı etkilemez diyelim...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin öğretmeni sevmenin ya da sevmemenin öğrenme yaklaşımlarını benimseme üzerinde bir etkisi olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumun en büyük nedenlerinden biri, öğrencilerin girecekleri LYS sınavının onlar üzerinde çok etkili olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin önlerinde bir sınavın olduğunu, bu sınav kapsamında bu konuların çıkacağını ve öğretmeni sevsede sevmesede bu konulara çalışmak zorunda olduklarını ifade eden görüşlere yer verdikleri tespit edilmiştir. Ancak genel olarak bu yönde ifade veren öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısının (90) %47’si olduğu da tespit edilmiştir.

4.7.8. Dershane

Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden dershaneye ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20. TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Dershaneye İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)	
		f	%	f	%	f	%
DERSHANE	Dershanenin yaklaşımı özellikleri öğrenme yaklaşımını etkiliyor	19	63	27	90	26	87
	Dershanenin yaklaşımı özellikleri öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	7	23	2	7	4	13

Tablo 4.20 incelendiğinde, TS'cilerin beşte üçü, TM'cilerin ve MF'cilerin beşte dördünden fazlası dershanenin öğrenme yaklaşımlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Fakat yine bu kapsamda TS'cilerin beşte biri, TM'cilerin ve MF'cilerin beşte birinden azı dershanenin öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini de ifade etmişlerdir. Bu durumda dershanenin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyi üzerinde etkisine ilişkin görüşler de farklılık olduğu söylenebilir. Bu bağlamda TS, TM ve MF alanından öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

4.7.8.1. Dershanelerin öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:

TS2:

"...Dershanenin bana çok bir şey kattığını düşünmüyorum olmasa da olabilirdi. Kaynak açısından test çözme açısından o açıdan artıları oldu bana onun için çok bir artısı olduğunu düşünmüyorum. Ders çalışmamı etkilemedi..."

TS9:

"...Bazı konu eksiklerim vardı. Coğrafya konularını tamamlamak istiyordum. Hani sadece o konuların işleneceği günler gitmişim oraya. Geri kalan günlerde ben dershanede geçireceğim vakitten daha güzel vakit geçiriyordum evde çalışarak. O şekilde konu eksikliklerimi tamamlamak için gitmişim dershaneye. Yani küçük de olsa bir katkısı var evet. Ben coğrafya öğretmenim dışındaki öğretmenlerden mutlu değildim dershanede. Zaten büyük bir indirim kazanmasam da gitmeyecektim, yazılmayacaktım. Yani coğrafya öğretmenim için gidiyordum o da bana bir şeyler kattı gerçekten. Onun dışında ders çalışmamı etkilemedi..."

TM8:

"...Dershaneye gerçekten ihtiyacım olduğu için değilde dershaneye gitmiyormusun, söylemi böylemi şeklinde insanların yaklaşımı oluyor sırf bu yüzden gitme ihtiyacı duydum. Dershanenin çokta bir şey kattığını düşünmüyorum. Sadece kaynak bakımından faydalı oluyor. Onun dışında ders çalışmam ve şeklim üzerinde çokta etkili olmadı..."

TM12:

"...Dershaneye son sınıfta gittim ama çok bir faydasını görmedim. Psikolojiktir falan diye gittim. Bir şeylerin eksikliği olmasın diye. Yani hani dershaneye gitmedim de bu yüzden kazanamadım ya da bir şeyleri eksik yaptım dememek açısından dershaneye gittim. 9 sınıftan beri baştan beri düzenli çalıştığım için hani dershanenin çok çok katkısı olmadı bana. Sadece öğrendiklerimi pekiştirdim. Ben konuları zaten biliyorum 9. Sınıftan beri. Son sınıfta genel tekrar yapmış oldum..."

MF25:

"...6.sınıfta hani babamgilin tavsiyesi üzerineydi hani tanıdıkları arkadaşları falan vardı hani o şekilde başladım derslerime katkısı olur diyerekten. Dershane bence artı bir şey katmadı sadece kaynak bakımından yararlı olduğunu"

düşünüyorum zaten okuldaki hocalar yeterli oluyordu sadece artı olarak kaynakları güzeldi...”

MF26:

“...Bu işte 6. sınıfta kazandım, babam da bir git dedi kitaplarını falan alırsın dedi. Onun dışında hani eksik dersim olursa diye hocadan dinlerim diye gitmişim ama pek öyle pek üzerine düşmedim derslerimin. Daha çok soru kaynağı almaya yönelik, kaynak ihtiyacından dolayı daha çok gittim. Yani kaynak dışında dershanenin ne katkısı oldu, açıkçası öğretmenler bizim okul özel okul olduğu için hocam bu eksikim var dediğin zaman boş zaten direk bizi derse alıyordu. Hani o yönden dersane de aynısını yapıyordu zaten, dersane valla sadece deneme sınavı işte, sürekli genel deneme sınavı olduğu için biz hani onun yararı daha çok oldu, onun dışında pek bir katkısını görmedim...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin dersanelerin sadece LYS sınavına yönelik farklı türdeki soruları içeren kaynakları sağlama ve var olan bazı eksiklikleri tamamlama bakımından etkili olduğunu ancak herhangi bir öğrenme yaklaşımını benimsemeleri hususunda bir etkisi olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Ancak genel olarak bu yönde ifade veren öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısının (90) %14’ü olduğu da tespit edilmiştir.

4.7.8.2. Dersanelerin öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olması:

TS21:

“...Şimdi okuldaki eksikti yani bilgi verse bile yetmiyor yeterli gelmiyor. Dersane pratiği gösteriyor yani daha hızlı test çözmeyi sınavda nerelerden çıkabileceğini, biraz daha hani bilgili olmamızı sağlıyordu dersane. Okulda sadece yüzeysel bilgi verildiği için dershaneye gittim. Tabi ki de, program yaptık ona göre çalıştık. Okuldaki öğretmenlerim ilgilenemiyordu açıkçası ilgilenemiyordu demeyeyim ama ilgilenemiyordu. Dershanedeki sağ olsun hocalarım program hazırladık her gün kontrol ettiler. Soru sayıma nasıl çalışacağıma hepsine yardımcı oldular. Etkiliyor yani, düzenli olmamı...”

TS24:

“...Mutlaka bi ek yardım hocalara soru sorma bir destek maneviyat ve rekabet özellikle o ortam tadılmalı ya yoksa rekabet şeyi olmadı mı insan hani çalışma olayı kamçılanmıyor ya bence çok önemli bi şey bu rekabet ortamı arkadaşlık hocalar özellikle. Ya ders babında çok şey katıyorlar ya özellikle hocaların hani kendini eğer sivirtirsen üzerlerine gerçekten titiyorlar çok ilgileniyorlar ders babında maneviyatı da çok büyük yeni insanlar tanıyorlar sonuçta hocaların başka bi seviye ilişki daha yakın davranılıyor her açıdan bence çok iyi kaldırılmamalı. Ders çalışma açısından hocalar yine rehberlikçiler yoluyla programlar belirleniyor işte yöntemleri özellikle nasıl yapmalıyım işte görüşleri alıyoruz hocalardan hangi konular üzerlerinde eksikler üzerinde durulmalı gibi bu açıdan beni düzenli çalışmaya sevk ettiler...”

TM10:

“...İlkokulda gitmemim sebebi annem, babam çalıştığı için hani çalışabileceğim ortam, öğretmenlerimin yardımcı olması için annem, babam göndermişti. Ortaokulda ve lisede sınavlar olduğu için gitmek zorundaydım. Sistemli çalışmak gerekiyordu, deneme sınavları o yüzden gittim. Sistemli bir çalışma vardı. Öğretmenler fazlasıyla ilgileniyorlardı. Biz yapmasak bile zorla yaptırıyorlardı. Okulda böyle bir durum söz konusu değildi. Yapmasak ta olurdu. Hani öyle davranıyorlardı. Sistemli bir çalışma için dersane önemliydi...”

TM14:

“...Eğitim sürecinde herkes bir yarış halinde. Eşit şartlarda yarışmamız için bir bakıma yani ailemde böyle düşünüyordu o yüzden gittim. Lisedeki eğitimim iyiydi ama ortaokuldaki eğitimim o kadar iyi değildi. O yüzden gitmem gerektiğini düşündüm. Bir kere dershanede öğretmenler daha disiplinli olmak zorunda. Hani devlete kapak atmış durumda değiller hani öyle söyleyeyim. Çünkü devlete girenler biraz daha rahatlar bu durumda. Hani ders anlatma yönünde daha çok eğilimliler. O bakımdan daha artıları olduğunu düşünüyorum. Birde daha çok üstüne düşüyorlar zaten, hani etüt olsun, ders anlama konusunda olsun...”

MF4:

“...Dershaneye üniversite sınavına hazırlanmak için ya da lise için SBS ye hazırlanmak için gittim. Test yöntemini daha iyi öğrenmek işte denemeler daha fazla kişi olduğu için seviyeni görenek için gidiyorsun. Dershanede pratik daha fazla veriliyor dersane okuldan daha profesyonel olarak bunu yapıyor. Okul konuyu öğretiyor diyelim dersane soru çözmeyi öğretiyor. Üniversite sınavı da sorular üzerinden olduğu için dershanenin de bu yönden katkısı oluyor...”

MF8:

“...Ben ilköğretimde devlet okulu mezunuydum. Devlet okulunda sınava hazırlama gibi şeyler yok. bu yüzden dershaneye gitmek bir gereklilik herkes gidiyor. Deneme sınavlarıyla sınava hazırlanma giderek yükselen bir tempoyla falan orada ortak etütlerde ders çalışma bunlar ilköğretimde çok gerekliydi benim için. Onlar olmasa ben yapamazdım. Öğretmenler falan bizle özel olarak ilgileniyorlardı sınava hazırlıyorlardı, sürekli takip ediyorlardı. Arkadaşlar ortam olsun ankara fen lisesi özellikle bizim geldiğimiz dershaneye geliyordu bunlarla karşılaşıyoruz onlarla rekabet ederiz gibisinden düşüncelerle kendimi de kıyaslayabiliriz, onlarda kıyaslama açısında önemli...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, dershanenin öğrencilere hedef koyması, rekabet ortamı oluşturması, öğrenci çalışmalarını organize etmesi ve sistemleştirmesi, başarıya odaklanması, başarı için püf noktaları vermesi, sürekli sınavlar yolu ile öğrenci gelişimini izlemesi ve dönüt vermesi gibi faktörlerle öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımını benimsemeleri hususunda bir etkisi olduğu görülmüştür. Yine bu yönde ifade veren öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısının (90) %80’ni olduğu da tespit edilmiştir.

4.7.9. Okul

Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden okula ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21: TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Okula İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)	
		f	%	f	%	f	%
OKUL	Okulun fiziksel özellikleri öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0	0	0	0	0
	Okulun fiziksel özellikleri öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	28	93	18	60	22	73
	Okulun yönetim özellikleri öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0	0	0	0	0
	Okulun yönetim özellikleri öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	28	93	16	53	20	67

Tablo 4.21 incelendiğinde, TS’cilerin beşte dördünden fazlası, TM’cilerin beşte üçü ve MF’cilerin yaklaşık beşte dördü okulun fiziksel ve yönetsel özelliklerinin öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamla TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin görüşleri benzerlik göstermektedir. TS, TM ve MF alanından öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

4.7.9.1. Okulun fiziksel özelliklerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:

TS10:

“...Sınıf mevcudunun çok olması ve ya az olması ya da sınıfın büyük ya da küçük olması beni çok etkilemiyordu...”

TS17:

“...İlköğretim ve orta öğretim çok kalabalık değildi hatta özel okul gibi çok az kişiydik on-on beş kişi lisede ise sadece lise birde çok kalabalıktık 30 35 kişi sonraki dönemlerde sadece sözele geçenler 20 kişiydi. 35 kişi olunca yani illaki o kadar insandan uğultu çıkıyordu derste ve dikkat dağınıklığım çok oluyordu işte ona bakıyordum başkasına bakıyorum arkadaşına cevap veriyim öğretmenin sesi bir uğultu halinde geliyordu yani ama az kişilik sınıflarda dikkatimin

dağılmadığını fark ediyordum. O ders saati için dinlememi etkileyebilirde ders çalışmamı etkilemez....”

TM25:

“...İlkokullar karanlık ve gürültülü ortamları vardı. Çok fazla ders çalışmayı desteklemiyor. Birde benim bir çalışma şeklim var sessiz olacak ışıklı olacak ama okullar böyle olmadığı için ders çalışmıyordum. İnsanı ders çalışmaya motive eden bir ortam yok. Ama okuldaki süre içinde çalışmam fakat hani sonrasında benim çalışmamı etkilemez...”

MF12:

“...İlköğretimde fiziksel koşullar baya düşüktü. Doğru düzgün laboratuvar yoktu mikroskopla hiç iletişim bile yoktu. 40 50 kişilik sınıflarımız vardı. Kalabalık olunca daha bir gırgır şamata olurdu hocalarımız onları susturmaya çalışırken baya ders zamandan giderdi. Ders dinlerdin ama bazı parçalar giderdi. Çalışmamazlık etmezdim ben dershanede onu telafi ederdim...”

MF13:

“...Çok kalabalık olunca gürültü oluyordu ders dinlenmiyordu.40 kişiye yakın vardı. Dersi dinleyemiyordum açıkçası okula gitmiş olmak için gidiyordum ilkokulda. Ailem sonuçta yolluyordu gidiyordum. Onun dışında kendi çalışma kitaplarımız oluyordu oradan hallediyordum. Çalışmamı ama etkilemiyordu...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin okulun fiziksel özelliklerinin (sınıfın büyük-küçük, kalabalık-az, gürültülü-sessiz olması) öğrenme yaklaşımlarını benimseme noktasında bir yönlendirme yapmaktan ziyade o ders saatine ilişkin olarak dersi dinleme ya da dersi dinlememe şeklinde bir davranış geliştirme üzerinde etkisi olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ancak ifadeler derinlemesine incelendiği zaman sınıf ortamının kalabalık ya da gürültülü olması durumunda öğrencilerin, dersi derste öğrenmede problem yaşadıklarını ifade ettikleri ve bu problemi aşmak için de ders dışı zamanlarda öğrenmeyi sağlamak için daha fazla zaman ve çaba harcadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

4.7.9.2. Okulun yönetsel özelliklerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:

TS17:

“...Benim gittiğim lise gerçekten çok disiplinli asla kötü bir olayın yaşanmadığı liseydi. Ama ilköğretim ve orta öğretim okullarında biraz disiplinsizdi yani her hata hoş görülebiliyordu yani. Disiplinli olunca tabii insan biraz korktuğu için korktuğu şeylerin üzerinde duruyor. Daha çok çalışmaya gayret ediyor ama disiplinsizse onlar önemsemiyor ben niye önemsiyormuşum gibi ama yok yinede benim ders çalışmamı etkilemez...”

TS30:

“...İlkokulumuz bizim çok küçüktü hani mahallemizin okuluydu zaten mahallede oynadığım arkadaşlarla gezdiğim tozduğum arkadaşlarla beraber okuyorduk zaten hocamızda zaten bize arkadaş gibiydi yani arkadaş gibi demeyelim de gene öğretmen öğrenci ilişkisi vardı da hocamızı tanıyorduk sonuçta bizim mahallede oturuyordu ondan sonra müdürümüz gene onu da tanıyorduk. Tanıdık bir ortamda okumak bence daha güzeldi yani. Hocaya gidip istediğimiz zaman aynı mahallede olduğumuz için soru sorabiliyorduk yani daha rahat oluyordu. Daha kolay öğreniyordum. Ama genelde ders çalışma şeklimi etkilemez...”

TM10:

“...Bizim sınıfımız aşırı disiplinliydi çünkü derece sınıfı denilen bir sınıftaydık. Az kişiydik sürekli baskı altındaydık rahat sınıfta olmadım bir devlet okulunda herkes eşitti o yüzden orda öyleydi. Kolejim öyle geçti. Ama sıkıda olsa gevşekte olsa benim çalışmamı etkilemezdi...”

MF8:

“...Müdürün disiplinli olması beni pek etkilemez. Öğretmenleri daha iyi denetleyebildiği için bu öğretmenlerin işini daha iyi yapmasını sağlar. Belki buna bir etkisi vardır. Ama beni etkilemez...”

MF18:

“...Ortaokula kadar çok rahat zaten ilkokul olduğu için çok da üzerime düşülüyordu ama ortaokulda gittiğim ortaokul çok disiplinliydi özellikle kılık kıyafet çok önem verirdi öğrencilerin sınıf içindeki her türlü hatası not ders puanımızı etkiliyordu sözlü notumuzu lisede en üst derecede bir disiplin vardı. Bu bizi biraz sıkıyordu açıkçası en azından yaz kış siyah kalın çorap giymemiz gerekiyordu bunu bir türlü anlatamıyorduk rahat edemediğimizi ama belli kurallar var diye bizi dinlemiyorlardı bile çok kurallara bağlıydılar. Okulda kendimi rahat hissetmiyorum böyle zamanlarda okula gitmek işkence gibi geliyor devamlı bir öğretmen görececek bize bir şey diyecek diye bir gerginlik içinde oluyoruz bu hoş olmuyor. Ama bildiğim gibi çalışırım beni etkilemez...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, okulun yönetim anlayışının öğrencilerde öğrenme yaklaşımlarını benimseme noktasında bir yönlendirme yapmadığı tespit edilmiştir.

4.7.10. Ders Türü

Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden ders türüne ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22: TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Ders Türüne İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)	
		f	%	f	%	f	%
DERS TÜRÜ	Sözel Ders olması öğrenme yaklaşımını etkiliyor	23	77	24	80	30	100
	Sözel Ders olması öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	0	0	0	0	0	0
	Sayısal Ders olması öğrenme yaklaşımını etkiliyor	24	77	24	80	30	100
	Sayısal Ders olması öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	0	0	0	0	0	0

Tablo 4.22 incelendiğinde, TS'cilerin ve TM'cilerin yaklaşık beşte dördü ve MF'cilerin tamamı ders türünün öğrenme yaklaşımlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamla TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin, ders türü onların öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisi bakımından görüşleri benzerlik göstermektedir. TS, TM ve MF alanından öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

4.7.10.1. Sözel ders olması öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:

TS14:

"...Sözelde işte dediğim gibi çok okurum yani. Önce öyle bir okurum okuduktan sonra sesli bir şekilde okurum. Sonra anlamıyorsam özet duruma getiririm. Anlamaya çalışıyordum. Kendime alırdım, kendime anlatmaya çalışıyordum daha doğrusu. Kendi kendime anlatırım, anlamayan birine anlatırım. İkbâl ben bunu anlamadım dediğinde direk ona ben anlatırım. Bir mesela şey var bir tarihi ezberlemek. Bir tarih kalır aklımda o tarihin öncesini ve sonrasını hatırlarım. Mesela şurada şu olmuştu. O şekilde ezberliyordum. O tarihten onların üstünde şu olmuştu, onların üstünde de şu olmuştu tarzında konuları ezberlerdim. Yine ezber biraz da olsun var yani..."

TS24:

"...Ha sözelden hazırlandığım için hemen hemen hepsi aynıydı aynı metod çünkü ezbere dayalı olduğu için tamamen işte notlar çıkarma özet çıkarma bunun üzerine pratiği uygulama ve devridayım tekrar yapma..."

TM8:

"...Tekrar yapıyordum. Sözel derslerde çok sık yapıyordum sayısal derste konular hep birbirleriyle bağlantılı olduğu için mecburen önce konuya bir bakmak zorundasın ama sözel derste öyle yapmıyordum. Biraz daha ezbere yönelikti sözel öğrenme değilde ezbere yönelik çalıştım bende..."

TM14:

“...Eğer sözelse sistem ezberlemeyi gerektiriyor. O yüzden okuyup ezberlemeye çalışıyordum. Önemli yerlerin altını çiziyordum. Çok önemli gördüysem kendim not çıkarıyordum. Hani sınavlardan önce ona daha çok çalışıyordum. Tekrar ediyordum...”

MF23:

“...Sözel dersleri ezberleyerek diğerlerini ezberlemenin bir anlamı yok. Bol bol tekrar test çözerek böyle geliştirebiliriz...”

MF26:

“...Sözel derslere hocaya zaten sözel derslerde hiç soru sormadım çünkü eğer bir olay 1714 te olduysa 1714 te olmuştur. Hocanın diyeceği bir şey yok çünkü. Yani hep ezberlemeye yönelik çalıştım. Hani daha farklı bir yöntemde var mıdır bilmiyorum ama öğrenme yöntemi var mıdır bilmiyorum ama hep ezberlemeye yönelik çalıştım...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelediğinde, dersin sözel olması durumunda öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımının özelliklerini işe koştukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrenciler sözel derslerde özellikle ezbere ve tekrara yöneldiklerini ifade etmişlerdir.

4.7.10.2. Sayısal ders olması öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:

TS6:

“...Matematiğe öncelikle konuyu anlamaya çalışıyorum. Yine okuyorum soru çözümlerine bakıyorum matematikte çünkü okumakla anlaşılıyor soru çözmek kesinlikle gerekli. Önce okul defterinden çalışıyordum orda anlamadığım konuları konu anlatımlı kitaplardan tamamlıyordum ve test çözüyordum çözemediğim testleri yine öğretmenlerime çözdürüyordum...”

TS12:

“...Matematiğe daha çok konunun ana hatlarını çıkararak, şu şöyle bu böyle diye not çıkarıyordum. Ondan sonra basit örnekleri çözmeye çalışıyordum. Zaten sadece basit örnekleri çözebiliyordum zor örnekleri çözemiyordum da. O şekilde öğrendiklerimin kalıcı olmasını sağlamaya çalışıyordum...”

TM4:

“...Matematik alanında önce konu özeti olarak bir bakıyorum. Ondan sonra örnekler hani çözümlü örnekler üzerinden gidiyoruz. Sonra bir şekilde kolaydan zora doğru ilerliyoruz. Ayrıca konunun hani konu ne onu anlamaya çalışıyorum. Ne anlatmaya çalışıyor ne yapılır, nasıl çözülür problemler o yani. ...”

TM12:

“...Matematikte bilmiyorum belki daha fazla zevk aldığım için ezber değil de öğrenmeye yönelik, uygulamaya yönelik çalışırım...”

MF4:

“...Sayısal bir derse sorulara bakıyorum formüllere bakarım işte bu soruyu adam nasıl çözmüş nasıl düşünmüş ben nasıl düşünebilirim. Matematikse eğer matematiksel düşünmeye çalışıyorum fizikse fiziksel olarak düşünmeye çalışıyorum. O şekilde bir şekilde çıkarıyorsun yani...”

MF18:

“...Önce bir yüzeysel olarak okurum daha sonra anlayamadığım kavramlar varsa bunları araştırırım bunları araştırdıktan sonra tekrar okuyup o kısmı anlarım ve merak ettiğim şeyler varsa internet üzerinden ve ek kaynaklardan takviye ederim. Ben sayısal derslere bu şekilde çalışıyorum asıl okuma aynı şekilde sorular örnekler bunları devamlı inceliyorum araştırıyorum...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, dersin sayısal olması durumunda öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımının özelliklerini işe koştukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrenciler sayısal derslerde özellikle anlamaya ve olgular arasında ilişkiler kurmaya yöneldiklerini ifade etmişlerdir.

4.7.11. Değerlendirme

Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden değerlendirmeye ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.23’de sunulmuştur.

Tablo 4.23: TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)	
		f	%	f	%	f	%
DEĞERLENDİRME TÜRÜ	Klasik Sınav öğrenme yaklaşımını etkiliyor	30	100	30	100	30	100
	Klasik Sınav öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	0	0	0	0	0	0
	Çoktan Seçmeli öğrenme yaklaşımını etkiliyor	30	100	30	100	30	100
	Çoktan Seçmeli yaklaşımını etkilemiyor	0	0	0	0	0	0
	Boşluk doldurma öğrenme yaklaşımını etkiliyor	30	100	30	100	30	100
	Boşluk doldurma öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	0	0	0	0	0	0
	Doğru-Yanlış sınavı öğrenme yaklaşımını etkiliyor	30	100	30	100	30	100
	Doğru-Yanlış sınavı öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	0	0	0	0	0	0

Tablo 4.23 incelendiğinde, TS'cilerin, TM'cilerin ve MF'cilerin tamamı değerlendirme türünün öğrenme yaklaşımlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamla TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin, değerlendirme türü onların öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisi bakımından görüşleri benzerlik göstermektedir. TS, TM ve MF alanından öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

4.7.11.1. Klasik sınavın öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etmeleri üzerinde etkili olması:

TS1:

"...Daha derin çalışıyorum. Çünkü kendimce yorum katıyorum. Hocalar klasik sınavda daha yorum istiyorlar ve daha derinlemesine çalışıyorsunuz her şeyiyle. Klasiğe çünkü dediğim gibi daha çok ayrıntıya giriyoruz..."

TS2:

"...Şimdi gidiyorum yurda mesela diyorum ders çalışmam lazım, kafamı topluyorum, ondan sonra kitabımı elime alıyorum nerden nereye kadar şeklinde. İlk başta hepsini okuyorum sonra başa dönüyorum tekrar okuyorum, önemli gördüğüm yerleri çiziyorum sonra bu anladıklarımı size anlatayım diyorum, mesela şu şöyle olmuş bu böyle olmuş, sonra diyorum ki bu niye böyle olmuş, böyle olmasaymış şöyle olsaymış ne olurmuş, ya da ders hakkında diyelim hoca hani şöyle demiş evet bence de öyle şeklinde kendi kendime yorumlar yaparım, gerek duyarsam nota geçiririm onları bu şekilde uyarılama yaparım. Sorgulama yeteneğimi artırıyor, daha çok sorguluyorum, daha çok detaya indiğim için, daha çok irdelediğim için onlar aklımda daha çok kalıyor..."

TM26:

“...Ezberleme yapmam. Yorumlama fırsatım vardır dolayısıyla temel kavramları öğrenirdim daha sonra o kavramlar üzerinde düşünür bu kavramlar şöyleydi derim. Sonra kitaba bakar o nasıl kurmuş diye bakardım. Eğer benim düşündüğüm gibiyse ben onu öğrendim demektir. Değilse o zaman okurdum. Klasikten çok öğrendim. Daha çok okuyordum ve beni daha fazla düşündürüyordu. Diğerlerinde ezberleyip ezberlediğimi unutuyordum. Ama klasikte okuduğum şeyler aklımda kaldığı için şu an bile yeri geldiği zaman lise 1 bilgisini bile hatırlıyorum rahat şuan...”

TM29:

“...Klasikte kendi görüşünüzü de yazabiliyorsunuz kendinizi yordayabiliyorsunuz, bildiklerinizi daha da çeşitlendirebiliyorsunuz bu hem zihinsel olarak sizi geliştiriyor hem bilgi olarak da daha da bir gelişmenizi sağlıyor. Klasik sınavın konuları bellidir o konu hakkında ne kadar şey varsa hani ders olarak değil de konu yakında yapılan görüşler makaledir ne bileyim video olur o konu hakkında hayattaki böyle bir somut şeylere önce bakarım. Sürekli onunla ilgili olayları gelişmeleri izlerim. Ondan sonra onu kağıtta yazarım konunun işte vardır onun kaynakları ondan sonra okuyup hani anlattığım gibi işte birine anlatıyormuşum gibi kendi kendime telkin ederim böyle...”

MF18:

“...Biyolojiden örnek vereyim kalple ilgili bir şey çalışacaksam kalbi çizerim her türlü ayrıntısına kadar olayları akış sırasına göre yazarak düşünürüm. Kendi insan bedeninde bunu hayal ederim yorum olarak çalışırım sürekli. Klasikte çünkü klasikte daha kapsamlı çalışmak gerekiyor. Her şeyi belli bir bütün halinde öğrenmek gerekiyor belli bir bölüklük olduğu zaman öğrenme tamamlanmıyor...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, klasik sınavlarda öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımının özelliklerini işe koştukları tespit edilmiştir. Ayrıca klasik sınavlara hazırlandıklarında anlam arama ve olgular arasında ilişkiler kurma gibi işlevleri etkin olarak kullandıkları için daha çok öğrendiklerini ve konuları daha kolay hatırladıklarını ifade etmişlerdir.

4.7.11.2. Çoktan seçmeli objektif testlerin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:

TS2:

“...Testte bu sefer birazcık değişiyor, yorumlamaktan öte diyorum ki bak bu kadar vakit kaybetme, bu sefer önemli gördüğüm yerleri daha çok biraz ezbere kaçıyor. İşte şu şudur, şunu şöyle yapayım, mesela nasıl bir örnek vereyim, toplama işlemi mesela ya da çarpım tablosu ezberlemeye yönelik mesela 2 kere 2 4 hani defalarca tekrarlama isteği duyuyorum...”

TS20:

“...Kitaptaysa ve özellikle test sınavıysa bu sadece önemli gördüğüm yerin altını çizer o şekilde geçerim. Test varsa biraz daha rahat olurum. Çok sıkmam kendimi. Yine ezber yaparım ama şöyle ezber yaparım. Daha çok bir ucundan aklımda kalsın yani şifreleme kodlama yöntemiyle ezber yaparım çok bunaltmam kendimi. Nasılsa test bir yerden elerim şurdan elerim doğru şıkkı bulurum gibi. O şekilde...”

TM10:

“...Kendi notumu çıkarmam not üzerinden sadece altını çizerim ve sabah bir daha bakarım. Altınız çizdiğiniz yerler önemli sınavda çıkabilecek yerlerdir onlara bakarım...”

TM28:

“...Daha yüzeysel oluyor mesela bu test sorusu değildir onun için bunu geçeyim bu kelime önemlidir sade bu kelimeyi öğrensem yeterli ama klasikte o kelimenin ne anlama geldiğini nerelerde kullanıldığı önemlidir. Testte bir şekilde onu çıkarırım düşüncesiyle hareket ediyordum...”

MF2:

“...Test olunca önemli noktalar detaylar vardı onları daha fazla aklımda tutmaya çalışıyordum. Sınav test olunca bir rahatlık oluyordu...”

MF24:

“...Şimdi klasikte şey oluyor, hani her şey çıkabileceği için okuduğum metni daha dikkatli okurum, hani böyle işte bu neymiş bu neymiş felan diye. Bilmediğim şeyi açar, başka bir yerden bakarım. Ama testte zaten sorulacak şeyler bellidir hani, tutup sana çok absürd bir şey sormaz. Çünkü herkese uygun olmak zorunda soru. Ondan dolayı kitaplar da genelde artık o metoda girdi, böyle altı çizili kısımlar oluyor, renkli yazılar felan, o tür hani dikkat butonları felan oluyor böyle, kutucukları. Oralara daha fazla dikkatimi vererek, o tür dikkat isteyen yerlere, daha fazla çalışarak test sınavlarında daha başarılı olacağımı düşünüyorum...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, çoktan seçmeli objektif testlerde öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımının özelliklerini işe koştukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrenciler daha çok ezberlemelerini ve hatırlamalarını kolaylaştıran öğrenme stratejilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

4.7.11.3. Boşluk doldurma sınavının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:

TS1:

“...Onda da klasikle biraz örtüşüyor boşluk doldurma ama klasik sınava çalıştığımndan biraz az çalışırım...”

TS25:

“...Boşluk doldurmada da konuyu bilmem gerekir. Klasiğe daha yakındır. Çünkü alternatifin yoktur. Eleme şansın yoktur. Bilirsen yaparsın, bilemezsen kalır...”

TM9:

“...Onları da klasik kapsamına alıp not olarak çalışırım zaten cümle ya da kelimeyi hafızada tutmaya çalışırım cümleyi gördüğüm an yapıştırırım cevabı diye öyle çalışırım klasik gibi...”

TM14:

“...Boşluk doldurma biraz daha klasiğe yakın ama klasik kadar katı olmadığını düşünüyorum. Ona göre daha iyi...”

MF8:

“...Klasik bir sınava gireceksek boşluk doldurma onları da dahil edebiliriz buna kendimden yazacaksam üstte yoksa onda konuyu en ince ayrıntısına kadar öğrenmeye çalışırım. Altını çizerim başka bir kağıda not alırım...”

MF20:

“...Klasiğin aynısı zaten aynı şekilde çalışırım...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, boşluk doldurma sınavlarında öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımının özelliklerini işe koştukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrenciler klasik sınava hazırlandıkları gibi çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

4.7.11.4. Doğru-Yanlış sınavının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:

TS3:

“...Bilgi içerikli çalışırım. Direk yorum çalışmam. 1924 değil de 1925 bunu çalışırım yani 1924 olduğunu öğrenirim yani böyle sorabilir sana yorum soramaz yani. Doğru yanlış, testin 2 şıklı olanıdır...”

TS19:

“...Testte olduğu gibi okurum sadece nasıl olsa sorduğu şey belli ya doğru ya yanlıştır zaten bunu okumuştum hatırlarım falan derim...”

TM4:

“...Onda aynı test usulü %50 şansın var gibisinden...”

TM5:

“...Doğru-Yanlış ya o da zaten test gibi ama zaten % 50 şansınız, baktınız bilemiyoruz % 50 şansımız var ona güveniyoruz. Yakın olan varsa doğru ya da yanlış diye işaretliyorduk...”

MF6:

“...Onda da daha çok böyle tanımlara önemli yerler olur ayrıntılara takılmadan önemli yerlere bakıyorum fazla bir şeyi yok doğru yanlıştadır...”

MF13:

“...Konuya bir kez göz atsam belki bir iki kez tekrar yapsam aklımda kalır diye düşünüyorum. Bu böyleydi bu değildi diye doğru yanlışı eleyebileceğimi düşünüyorum...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, Doğru-Yanlış sınavlarında öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımının özelliklerini işe koştukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrenciler çoktan seçmeli objektif testlere hazırlandıkları gibi çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

4.7.12. Aile ve Çevre

Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden aile ve çevreye ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.24’de sunulmuştur.

Tablo 4.24: TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Aile ve Çevreye İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)	
		f	%	f	%	f	%
AİLE-ÇEVRE	Ailenin ders çalışmaya yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkiliyor	10	33	14	47	12	40
	Ailenin ders çalışmaya yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	19	63	16	53	17	57
	Arkadaş çevresi öğrenme yaklaşımını etkiliyor	17	57	20	67	18	60
	Arkadaş çevresi öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	5	17	2	7	1	3

Tablo 4.24 incelendiğinde, TS’cilerin, TM’cilerin ve MF’cilerin yaklaşık beşte ikisi ailenin öğrenme yaklaşımlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Fakat yine aynı kapsamda TS’cilerin, TM’cilerin ve MF’cilerin yaklaşık beşte üçü ailenin öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini de ifade ettikleri görülmüştür. Bu durumda öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyi üzerinde ailenin etkisine ilişkin görüşler de farklılık olduğu söylenebilir. Ayrıca yine TS’cilerin, TM’cilerin ve MF’cilerin yaklaşık beşte üçü arkadaş çevresinin öğrenme yaklaşımlarını

etkilediğini ifade ederken yine aynı kapsamda TS'cilerin, TM'cilerin ve MF'cilerin yaklaşık beşte biride etkilemediğini ifade etmişlerdir. Yine bu bağlamda, öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyi üzerinde arkadaş çevresinin etkisine ilişkin görüşlerde farklılık olduğu söylenebilir. Bu kapsamda TS, TM ve MF alanından öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

4.7.12.1. Ailenin ders çalışmaya yönlendirmesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:

TS12:

"...Annemi dedem okutmadığı için annem bizim hep iyi yerlere gelmemizi istedi. Annem için, hani annem mutlu olsun diye değil de daha çok kendim kazanmak istediğim için çalışıyordum zaten. Ama annemi babamı da mutlu etmek isterdim. O yüzden daha sıkı çalışmaya çalışıyordum. Ya, annem, ailem zaten beni böyle çok güzel odana kapanacaksın, şu şu saate kadar dışarı çıkmayacaksın, o şekilde ders çalışmamı hiçbir zaman istemediler. Kendileri istemezlerdi zaten öyle çalışanları. Kızım diyor babam, genelde şöyle der, kızım diyor sen dersini anlayarak çalış yarım saat çalış benim için önemli olan o diyor. Sen konuyu öğren, öğrenmiş olarak çık ders çalıştığın zaman, o şekilde önemli olan benim için o diyor ya, babamın bana güvendiğini gösteriyordu bu şekilde konuşması. Ben de hani babamın bana, ailemin bana güvendiğini bilerek derse oturduğum zaman, hani ailemin desteğini aldığım zaman, ben bunu yapabilirim diye düşünüyordum. Daha çok isteyerek ders çalışıyordum..."

TS17:

"...Kesinlikle öncelikle annem lise de dedi ki lise imkanını sana vereceğim gerisi sana kalmış dedi öyle dedi ama sürekli benimle ilgilendi dersi tekrar etmemde sürekli yardımcı oldu özellikle annem bana destek oldu. Beni açıkçası çok heyecanlandırıyordu çünkü artık hata yapmaktan kendim için değil annem için korkuyordum yani eğer ben dersten geçmezsem sadece kendimin değil annemin de üzüleceğini biliyordum yani o şekilde çalışıyordum Annem benim ders çalışmamdan gayet memnundu çünkü kendide aktif oluyordu çünkü yazdığım kağıdı ona veriyordum oda beni takip ediyordu yani memnundu ders çalışma şeklimden..."

TM8:

"...Ben 11. Sınıfta iken ablam üniversiteyi kazandı. Ablam üniversiteyi kazanınca akrabalar hep eve geldiler hayırlı olsun falan diye o ortamı gördüm ya ben o ortam beni çok teşvik etti. O dönem yaz tatilinde bile ders çalışıyordum. O ortamı gördükten sonra konuları tekrar ediyorum. O süreçten sonra (ablasının üniversiteyi kazanmasından sonraki süreç) benim ders çalışma yaklaşımım değişti biraz daha öğrenmeye yönelik çalışmaya başladım..."

TM25:

"...Annem benimle ilk ben 1. Sınıfta kopya ile geçirdim. Anneme bunu söyledim ben kopya çekiyorum yapamıyorum bunları diye, oturttu beni bir güzel ders çalıştırdı bayağı biz birlikte ders çalıştık 1. ve 2. Sınıfta. Hep test çözerdi, anlatırdı, açıklardı bana. Onun sayesinde ben öğrendim ders çalışmayı..."

MF22:

“...Küçükken bir şekilde onlar yönlendirdi ders çalışmayı düzenli bir şekilde hani kitap okumayı falan alışkanlık onları kazandırdı. Başarılı olmamızı geleceğimizi bu şekilde kuracağımızı onlar öğretti. Derse pozitif yaklaşmamı sağladı..”

MF26:

“...Aile kesinlikle etkili oldu. Çünkü ben ailemin her zaman fikrini önemsedim hani. Onlara pek söylemesem de yani. Çağrı şunu ol diyorlardı mesela şu iş de böyleymiş falan diyorlardı, önemsemez görünürdüm ama kesinlikle aklımda kalırdı. Onların dediklerini yapmazdım tam olarak ama yani beni etkilerlerdi. Onlar nasıl ders çalışmamı isterlerdi. Şimdi onlar genelde benim ilkokulda hani en çok babam etkili oldu. Annem de öğretmen olduğu için o da ilkokul öğretmeniydi bir şey olsa direk ona giderdim, babam derdi bilemediğin bir şey olduğunda git kendin araştır kolaya kaçma derdi. Öyle öyle öyle o yönden hani alt yapıyı babam sağlamlaştırdı biraz açıkçası. Daha sonra ortaokula gittiğimde annem de babam da pek bir şey bilmediğinden aynı yöntemle devam ettim. Daha sonra hani lisede kontrol etmeye başladılar, hani ayrı odaya da geçince kontrol etmeye başladılar hani ders çalışıyor mu yatakta uyuyor mu, ne yapıyor, bilgisayar mı oynuyor diye kontrol ederlerdi...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, ailelerin öğrencilere hedef koyması, motive etmesi, öğrenci çalışmalarını organize etmesi ve takip etmesi, öğrenci gelişimini izlemesi ve öğrenmeye vurgu yapması gibi faktörlerle öğrencilerin stratejik ve derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemeleri hususunda bir etkisi olduğu görülmüştür. Yine bu yönde ifade veren öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısının (90) %40'ı olduğu da tespit edilmiştir.

4.7.12.2. Ailenin ders çalışmaya yönlendirmesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:

TS9:

“...Yok çok olmadı, şimdi benim annemle babam genel olarak okuma yazmayı bilecek derecede eğitimleri var, o yüzden ben ders çalışacağım desem bana karışmazlardı...”

TS13:

“...Babam zaten hiç bir şey demezdi bana hayat senin derdi. ister oku ister okuma ben karışmam derdi. bu hayatı yaşayacak olan sensin. Beni o konuda çok serbest bıraktı. hiç karışmıyorlardı. ben istesem bu okulu bıraksam bir şey demez babam...”

TM24:

“...Ailem hiçbir zaman git çalış demedi. Zaten ben sorumluluğunu bilen bir öğrenciydim zaten başarılı bir öğrenciydim. Ailem benim notlarımın yüksek olmasını isterdi not aldıktan sonra az mı çalışıyorsun çok mu çalışıyorsun

öğreniyor musun önemli değil. Onlar için ölçüt not oluyordu. Ben zaten çok hırslı bir öğrenciydim..”

TM30:

“...Ailem bana pek karışmıyordu yani karışmıyor derken karışmasına gerek de kalmıyordu yani ben çünkü kendi işimi hallettiğimin inancındaydılar yani...”

MF2:

“...Hedefimi falan ben kendim belirledim onlar işte elinden geleni yap dediler pek bir etkileri olmadı. benim çalıştığıma falan hiçbir şeyime karışmazlardı ben rahat oluyordum. bir baskı olursa bir yan etkisi olurdu her hali karda böyle rahat oluyordum kendim ayarlıyordum ben...”

MF4:

“...Ailemin çok bir artışı olmadı açıkçası bana hatta hiçbir artışı olmadı diyebilirim. Ben hep sorumluluğumu bilen bir öğrenciydim. Annem mesela hiç sınavlardan kaç aldın diye sormazdı sorsa bile ben söylemezdim. Çalışırdım işte kendim okuyorum kendime göre ideallerim vardır ona göre kendimi ayarlarım açıkçası...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, toplam öğrenci sayısının (90) %58'inin ailelerin öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler bu durumu, kendi öğrenme sorumluluklarını bilen bireyler olmalarından, belirledikleri hedefler doğrultusunda gerekeni yaptıklarından ve bu bağlamda ana-babanın yönlendirmelerine ihtiyaç duymadıklarından ayrıca ailelerin yeterince bilgi birikimine sahip olmamalarından şeklinde açıklayarak ifade etmişlerdir.

4.7.12.3. Arkadaş çevresinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:

TS9:

“...Bir arkadaşım vardı, hani onu kendime örnek alırdım o da bilirdi bunu onunla yarıştırdım kendimi, hep onunla yarıştırdım mesela matematikte 100 aldı ben alamzsam ağlardım direk ama özel bir şey değil o benim en yakın arkadaşım. Ben sadece başarılarımızı hani bilgilerimizi daha iyi yapalım diye. O da benimle yarışıyor zaten itiraf etti. Böyle hani hep o şekilde yapardım hani hep daha iyi onu geçeyim ondan iyi yapayım hep bu şekilde onu takip ederdim açıkçası. Arkadaş çevrem genelde olumlu etkiledi hani hiçbir zaman çalışırken of bırak şu kitabı şuraya gidelim buraya gidelim ya da götürmeye çalıştıkları olmamıştır...”

TS24:

“...Elbette, hani fen lisesinde söylediğim gibi iyi bir eğitim verilmiyor. Ben fen liselerinin hepsinden arkadaşım olduğu için biliyorum. Ama fen liselerinin bu kadar başarılı olmasını sağlayan şey arkadaş ortamı.Çünkü, hepsi çok iyi, çok zeki insanlar rekabet ortamı çok fazla. Hani mesela ben yanımdaki arkadaşımınla mesela çok samimi olduğum, 6-7 yıllık arkadaşım yarışa girendik, hani diyelim bu kitabı 3 gün bitirelim felan. Ama dediğim gibi rekabetinde dozajında, mesela

bu çok katkısı oluyor. Çünkü hem onu sizin bir arkadaşınız o, hem de onu geçmeye çalışıyorsunuz. Bu çok etkili oluyor, çünkü bir insan rakipsiz olursa, eğer bir insanın böyle bir amacı olmazsa, hani hedefsiz bir gemiye hiçbir rüzgar yardım etmez, gibi bir söz var, ben ona inanırım baya. Bir amacınız, bir hedefiniz, bir rekabetiniz olmazsa, hiçbir şekilde amacınızı gayenizi gerçekleştiremezsiniz...”

TM24:

“...Ben zaten çok hırslı bir öğrenciydim. Çok çalışmayan bir öğrencinin benden yüksek alması beni etkiliyordu hani onu geçmeliyim diye düşünüyordum. Daha hırslanıyordum, daha çok çalışıyordum. Bende daha çalışmalıyım diyordum...”

TM21:

“...Arkadaş çevresi evet son senemde dershanede arkadaşlarım ben iyi bir sınıftaydım onların o çalışma süreci benide etkiledi. Onlar çalışınca bende çalışıyordum. Deneme sınavlarında onlar yapabiliyor ben niye yapamayım derdim...”

MF3:

“...Zaten dershanede özel sınıftaydık okulda da özel bir sınıfta sayılırdım. Dershane tabi herkes çok çalışıyor herkesin netleri çok yüksek herkes bir şeyleri biliyor bilinçli olarak yapıyor sende etkileniyorsun ben de yapayım benim de netlerim yüksek olsun. Bakıyorsun oraya kendin altta olursan üzülürsün yani. O yüzden onlar etkiliyor onlar çalışıyor ben de çalışayım demek ki bir şeyler olacak falan okulda aynı şekilde...”

MF14:

“...Daha fazla rakip olunca daha fazla çok çalışın olunca kendimi daha çok çalışmaya zorluyordum hem arkadaşlar yükseliyordu hem ben yükseliyordum...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, toplam öğrenci sayısının (90) %61'i arkadaş çevresinin rekabet ortamı oluşturması, başarıya odaklanması, öğrenci çalışmalarını organize etmesi ve sistemleştirmesi bağlamında stratejik öğrenme yaklaşımını benimsemeleri hususunda bir etkisi olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

4.7.12.4. Arkadaş çevresinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:

TS6:

“...Arkadaş insanı kesinlikle etkiliyor ama ben arkadaşlarımdan ayrı çalıştım arkadaşlık ilişkilerimi sürdürüyordum ama ders çalışma da bireysel çalışıyordum. Ders çalışıyorlardı ama herkesin yöntemi farklı ilgilendikleri anladıkları konular farklı olduğu için her zamanda onlara ayak uyduramıyordum herkes kendi haline ev durumuna göre programını ayarlamalı ona göre çalışmalı bence bu yüzden arkadaşlarımla ders çalışma açısından çok iletişimim olmuyordu...”

TM26:

“...Arkadaşların pek etkisi olmadı. Yanımda biri çalışmıyor diye çalışmamazlık etmedim...”

MF10:

“...Lisede arkadaşlarla gezeyim tozayım havasında değildim çalışayım yapayım o yüzden çok etkilemiyorlardı açıkçası arkadaş çevresi benim çalışmamı...”

TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, toplam öğrenci sayısının (90) %9'u arkadaş çevresinin herhangi bir öğrenme yaklaşımını benimsetme noktasında bir yönlendirici etkiye sahip olmadığı ifade etmiştir.

4.8. Sekizinci Alt Problemle İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Fen Lisesi dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları nedir?” sorusuna cevap vermeye yönelik olup bu bağlamda öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörleri belirlemek için Fen Lisesi dördüncü sınıftan gönüllü olan 6 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilere ait betimsel özellikler Tablo 4.25’de verilmiştir.

Tablo 4.25: Fen Lisesinden Görüşme Yapılan Öğrencilere Ait Betimsel Özellikler

	<i>Özellikler</i>	<i>f</i>
Cinsiyet	Kız	3
	Erkek	3
Anne Eğitim Durumu	Okuma-Yazma Bilmiyor	-
	Okuma-Yazma Biliyor	-
	İlkokul	-
	Ortaokul	-
	Lise	3
	Üniversite	2
	Yüksek Lisans	1
Anne Çalışma Durumu ve Mesleği	Doktora	-
	Ev hanımı	2
	Teknisyen	2
	Öğretmen	1
Baba Eğitim Durumu	Muhasebeci	1
	Okuma-Yazma Bilmiyor	-
	Okuma-Yazma Biliyor	-
	İlkokul	-
	Ortaokul	-
	Lise	1
	Üniversite	4
Yüksek Lisans	-	
Doktora	1	

Baba Çalışma Durumu ve Mesleği	Öğretmen	2
	Akademisyen	1
	Muhasebeci	2
	Teknisyen	1
Ailenin Ekonomik Geliri	0-1.000	-
	1.000-2.000	-
	2.000-4.000	3
	4.000 ve yukarısı	3
Bilgisayar ve İnternet	Var	5
	Yok	1
Dershane	Gitmiş	6
	Gitmemiş	-
Dershaneye Devam Süresi (yıl)	1	-
	2	-
	3	-
	4	-
	5	-
	6	3
	7	-
	8	3
	9	-
Özel Ders	Almış	1
	Almamış	5

Tablo 4.25 incelendiğinde toplam 6 öğrencinin % 50'sinin (f:3) kız %50'sinin ise erkek (f:3) olduğu görülmektedir. Görüşülen öğrencilerin tamamının annesi lise ve üstü okullardan mezun olmuştur ve %33'ü (f:2) ev hanımıdır. Baba eğitim durumu anne eğitim durumu ile benzerlik göstermektedir ve bütün babalar lise ve üstü okullardan mezundur ve tamamı çalışmaktadır. Ailelerin tamamının 2.000 tl'nin üstünde gelire sahip oldukları gözlenmektedir. Öğrencilerde bilgisayar ve internetin bulunma oranlarına bakıldığında % 83 (f:5) düzeyinde sahip oldukları gözlenmektedir. Öğrencilerin tamamının dershaneye gittiği ve dershaneye devam etme süresinin 6 yıl ve üstünde olduğu belirlenmiştir. Dershaneye gitme oranının yüksekliğinin tersine özel ders alma oranının % 16 (f: 1) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Fen Lisesi dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörleri belirlemeden önce bu öğrencilerin hangi öğrenme yaklaşımlarına sahip olduklarını ortaya koymak için yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler öğrenme yaklaşımlarının temel özellikleri dikkate alınarak içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye yönelik nitel verilerin içerik analizi derinlemesine

öğrenme yaklaşımı, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı temaları altında betimlenmiştir. Öğrencilerin benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımlarına ilişkin frekans dağılımı Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4.26: Fen Lisesi Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Benimsemiş Oldukları Öğrenme Yaklaşımları

TEMALAR	KODLAR	FL (n:6)*	
		f	%
DERİNLEMESİNE ÖĞRENME YAKLAŞIMI	Anlam Arama	1	17
	Fikirleri/Düşünceleri birbirleriyle ilişkilendirme ve organize etme	0	0
	Kanıtlara dayandırma/ kanıt kullanma ve akla uygun olma	1	17
	Öğrenmeye ilgi ve istek duyma	1	17
	Eleştirel Düşünme	0	0
Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımını benimseyen öğrenci		1	17
YÜZEYSEL ÖĞRENME YAKLAŞIMI	Amaç eksikliği	0	0
	Tekrara ve ezbere dayalı olma	0	0
	Anlamlandırmada güçlük	0	0
	Ders içeriğine/konuya bağımlılık	0	0
	Başarısızlık korkusu	0	0
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını benimseyen öğrenci		0	0
STRATEJİK ÖĞRENME YAKLAŞIMI	Etkili zaman yönetimi	2	33
	Çalışmalarını organize etme/düzenleme ve çaba sergileme	2	33
	Başarıya odaklanma	5	83
	Değerlendirme ölçütlerine dikkat etme	5	83
	Etkililiği gözleme/izleme	2	33
	Başarı için/yüksek not için uygun olan derinlemesine öğrenme yaklaşımı özelliklerini kullanma	4	67
	Başarı için/yüksek not için uygun olan yüzeysel öğrenme yaklaşımı özelliklerini kullanma	3	50
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımını benimseyen öğrenci		5

*Yüzdeler toplam öğrenci sayısı (6) üzerinden alınmıştır.

Tablo 4.26 incelendiği zaman Fen Lisesi öğrencilerinden toplam 6 öğrenciden 1'inin (%17) derinlemesine öğrenme yaklaşımını, 5 öğrencinin ise (%83) stratejik öğrenme yaklaşımını benimsediği görülmektedir.

Tablo 4.26'da sunulduğu gibi öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ifadeleri yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen hiç öğrenci bulunmadığından yalnızca derinlemesine öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı başlıkları altında ifade edilmiştir.

4.8.1.Derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler:

4.8.1.1. Anlamlandırarak öğrenme:

FL5:

“...Konuyu mantığını kavrayarak öğrenmek isterim. Özellikle fizik ve biyolojiye ilğim var yani matematik olsun onları gerçekten öğrenmek isterim hatta gerekirse sınavlar bir tek onlardan olsun. Konunun mantığını öğrenmeden uygulama olmuyor ne bileyim ben yapamıyorum açıkçası. Hani kararını verirsin bir test çözersin, ama öyle değil bence öğrenmek bir konuyu cidden mantığını oturtuktan sonra başka kavramları öğrenebilmektir. Bir şeyi öğrenince onu uygulayabileceğimi düşünüyorum ileride de işime yarayacağını düşünüyorum. Çünkü onu hayatıma uygulamak için bu gerekli ve bunu derinlemesine öğrenmeyince hayatıma uygulayamıyorum. Bir problem oluyor direk hani belki formüllerden çıkıyor ama o problemi değiştirince yani formüller her zamana işe yarayamayabiliyor ve o zaman da konunun mantığını bilmek gerekiyor. Onu çok daha farklı yerlere uyarlayabiliyorum hani öğrendiğim bir şeyi bir konuyu uygulayabiliyorum mesela ne bileyim hayatımın diğer alanlarında da olsun ve beynimin bir parçasının pratik düşünmeye başladığını düşünüyorum. İlk başta da uzun uzun ispat yaparak geçiriyorum ve her ispat yaparken de yeni bir şey öğrendiğimin farkına varabiliyorum. Aaa bu da bundan geliyormuş aaa bu da buradanmış falan diye hani bilmiyorum belki zaman kaybı olarak görünse de birçok kişi için ben bundan çok yararlandığımı düşünüyorum....”

Fen Lisesi öğrencisinin ifadeleri incelediğinde, öğrencinin öğrenmeyi temel aldığı ve öğrenebilmek içinde konunun mantığını anlamının önemli olduğunu vurguladığı görülmektedir. Bu bağlamda bu bulgu TS, TM ve MF alanında derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin ifadeleriyle paralellik sergilediği tespit edilmiştir.

4.8.1.2. Kanıtlara dayandırarak öğrenme:

FL5:

“...Öğretmenlerin tabi onların söylediğini de sorguluyorum çoğu zaman çünkü onlarda her zaman doğruyu söyleyemeyebiliyor. Mesela işte bir molekülün yapısını çiziyorsunuz sonuçta bir şeyler söylüyor ama ben pek inanmıyorum bana inandırıcı gelmedi ben gidip şunu bir araştırıyım diyorum öyle o şekilde...”

Fen Lisesi öğrencisinin ifadeleri incelediğinde, öğrencinin öğrenme sürecinde var olan bilginin ispatlanmasına yönelik olarak kanıt kullanılması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Bu bağlamda bu bulgu TS, TM ve MF alanında derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin ifadeleriyle paralellik sergilediği tespit edilmiştir.

4.8.1.3. Öğrenmeye ilgi ve istek duyma:

FL5:

“...Ben öğrenmekten zevk alır hale geldim çalışırken gerçekten zevk alırdım a bu da varmış ne güzel ben bunu bilmiyorum hani artık biliyorum havasına bürünürüm. Gerçekten öğrenmek eskiden çok sıkıcı bir işti ama öğrenmekten zevk alır hale geldim, öğrenmekten zevk alan arkadaşlarım var ve onlarda görüyordum nasıl ya falan diyordum, hiç öyle değil yani öğrenmek ayrı bir zevk...”

Fen Lisesi öğrencisinin ifadeleri incelediğinde, öğrencinin öğrenmeye karşı ilgi ve isteğe sahip oldukları ve öğrenmekten zevk aldığı ayrıca bu ilgi ve isteğin içsel bir motivasyonun ürünü olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu bulgunun TS, TM ve MF alanında derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin ifadeleriyle paralellik sergilediği görülmektedir.

4.8.2.Stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler:

4.8.2.1.Etkili zaman yönetimi yapma:

FL2:

“...Uzun vadeli planlarım olmadı hiç, işte bu hafta şunu yapayım ya da şu ay şunu yaparsam iyi olur falan diye. Hep günümü planladım ben...”

FL3:

“...Önce mesela genel o gün ne çalışacağım diye değil de daha genele yayılmış bir program yaptım mesela bir haftalık...”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelediğinde, öğrencilerin başarılı olabilmek için bilinçli bir şekilde zamanı kullanmaya yönelik planlar yaptıkları ve bu planların ise genellikle günlük ya da haftalık olarak hazırlandığı görülmektedir. Bu bağlamda bu bulgu TS, TM ve MF alanında stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin ifadeleriyle paralellik sergilediği görülmektedir.

4.8.2.2. Çalışmalarını organize etme ve bunun için çaba harcama:

FL2:

“...Kısa vadeli planlar yapıyorum. Mesela o gün çalışacağım bitirmem gerekenleri belirliyorum. Bitirsem kendimi daha rahat hissediyorum, ona hazırlıyorum kendimi. Uzun vadeli planlarım olmadı hiç, işte bu hafta şunu yapayım ya da şu ay şunu yaparsam iyi olur falan diye. Hep günümü planladım ben...”

FL3:

“...Önce mesela genel o gün ne çalışacağım diye değil de daha genele yayılmış bir program yaptım mesela bir haftalık. Bir haftada şunları bitireceğim şunları yapacağım gibisinden. Hani yoksa bugün bunları yapacağım gibi değil daha geniş çaplı zamana yayılmış şekilde yaparım. Onu uygulamaya çalışırım..”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelediğinde, öğrencilerin başarılı olabilmek için hazırlanan günlük plan içerisinde çalışılacak konuları/dersleri organize ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda bu bulgu TS, TM ve MF alanında stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin ifadeleriyle paralellik sergilediği görülmektedir.

4.8.2.1. Başarıya odaklanma:

FL1:

“...Genel olarak yüksek not almaktır. Tabi öğrencilerin şeyi bu. Bir hedefin var ve hedefinin en açık bir sonucunu veren şey aldığın not yani...”

FL2:

“...Asıl amacım üniversiteye giriş sınavında başarılı olabilmektir. Yani o konuyu anlamak da önemli benim ama öncelikli amacım üniversite sınavlarında başarılı olmaktır...”

FL4:

“...Yüksek not almak önemli tabi çünkü okul notlarının okul ortalamasının üniversiteye yerleştirmede bir etkisi var. Önceliğiniz mecburen o oluyor...”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelediğinde, öğrencilerin yüksek not almayı ve üniversite sınavında yüksek puan almayı vurguladıkları görülmektedir. Bütün bu ifadelerin dışsal bir motivasyonun ürünü olduğu ifade edilebilir. Ayrıca bu bulgunun TS, TM ve MF alanında stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin ifadeleriyle paralellik sergilediği görülmektedir.

4.8.2.4. Değerlendirme ölçütlerine dikkat etme:

FL1:

“...Genel olarak işte tutarsız bilgi de olsa sınav için şey yapıyorum yani. Eğer bu sınava girerken bilemem gereken bir bilgiyse onu kabul ediyorum. Çünkü mecburuz öyle yapmaya. O yüzden onları öyle kanıksamaya çalışıyorum ama tabi ki doğrusunu da bilmek gerekiyor...”

FL4:

“...Özet çıkartırım özet çıkartıp sadece işime yarayacak kısımları not almamı sağlayacak yüksek not almamı sağlayacak kısımları çalışırım. ...”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelediğinde, öğrencilerin başarılı olmanın bir göstergesi olarak sınavlardan yüksek not alabilmek için öğretmenin sınıf içinde sınavlara yönelik vermiş oldukları ipuçlarına dikkat ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda da öğrencilerin konunun bütününe yönelik bir mantık oluşturmaktan ziyade kendilerine yüksek not getirecek önemli noktalar üzerinde durdukları ve bunlara çalıştıkları görülmektedir. Bu bağlamda bu bulgunun TS, TM ve MF alanında stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin ifadeleriyle paralellik sergilediği görülmektedir.

4.8.2.5. Etkililiği gözleme/izleme:

FL1:

“...Nasıl çalışıyorum, sanırım düzenli çalışmak en şey, son girdiğim deneme sınavları için söyleyebilirim ki yani kesinlikle tekrar. Hani gününde tekrar yaptıktan sonra verilen testleri gününde çözükten sonra kesinlikle yüksek not alırsın. Yüksek not almamı sağladığı için tekrar yapmayı sürdürdüm...”

FL3:

“...Not alarak çalışırım. Not alarak çalıştığım zaman ne gördüm, bunu yapmadığım zamanlar da oldu yaptığım zamanlar da oldu. Gerçekten arasındaki farkı gördüm yani. Bir hafta sonra tekrar sorsalar hatırlamazdım yani not tutmadığım zaman veya güzel okumasaydım. Ama 1 sene boyunca aklımdadır mesela çalıştığım şeyler not aldığım için....”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelediğinde, öğrencilerin başarılı olabilmek için kendi öğrenmelerini izlediklerini ve bunlardan kendilerine dönütler verdiklerini ve bu dönütler doğrultusunda davranış değişikliğine gittiklerini vurguladıkları görülmektedir. Dönütlerin kapsamına bakıldığında ağırlıklı olarak öğrencilerin kullanmakta oldukları öğrenme stratejilerine ve öz düzenleyici öğrenme becerilerine yönelik olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu bulgunun TS, TM ve MF alanında stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin ifadeleriyle paralellik sergilediği görülmektedir.

4.8.2.6. Başarı için/yüksek not için uygun olan derinlemesine öğrenme yaklaşımı özelliklerini kullanma:

FL1:

“...Niçin ders çalışıyorum, ya bazı konuları gerçekten merak ediyorum hani, o konulara çalışmak benim için zevkli oluyor ama yinede başarılı olmak için çalışırım...”

FL2:

“...Yani eğer ilgimi çeken bir konuysa çalışma amacım öğrenmeye, anlamaya yöneliktir, hakkında daha fazla bilgili olmaktır. Ama tabii ki asıl amacım üniversiteye giriş sınavında başarılı olabilmektir. Yani o konuyu anlamak da önemli benim için ezberlemek daha kötü anlamak daha iyidir ama öncelikli amacım üniversite sınavlarında başarılı olmaktır. Çünkü benim hayatımı etkileyecek olan o, benim o konuyu anlamam benim hayatımda çok büyük bir değişikliğe sebep olmayacak ama üniversite sınavlarında onda başarılı olmam benim hayatımı değiştirecek yani. Ya da hayata yön verecek olan budur. Onun için başarılı olmak için gerekiyorsa öğrenirim...”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin başarılı olabilmek için derinlemesine öğrenme yaklaşımının özelliklerini kullandıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin özellikle ilgilerini çeken konularda başarılı olabilmek ve yüksek not alabilmek için bilgiler arasında anlam aramayı kullandıklarını vurguladıkları görülmektedir.

4.8.2.7. Başarı için/yüksek not için uygun olan yüzeysel öğrenme yaklaşımı özelliklerini kullanma:

FL2:

“...Aralıklı olarak tekrar ediyordum mesela diyelim şimdi bugün bi konuyu öğrendim çalıştım 1 hafta sonra tekrar, 1 ay sonra tekrar hani unutmamak adına o bilgiyi sağlamlaştırmak adına, uzun süreli belleğe atmak adına dersleri böyle yapıyordum. Böylece daha başarılı oluyorum. ...”

FL4:

“...Tekrar yapıyorum ama hangi derslerde yapıyordum. İngilizce mesela, biyoloji ondan sonra öyle onlarda ezberlemen gerekir özellikle yüksek not almak için...”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin başarılı olabilmek için derinlemesine öğrenme yaklaşımından daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımının özelliklerini kullandıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin

başarılı olabilmek için ve yüksek not alabilmek için tekrar ve ezber yaptıklarını vurguladıkları görülmektedir.

Özetle Fen Lisesi dördüncü sınıftan 6 öğrenci ile yapılan görüşmede bir öğrencinin sadece derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsediği görülmektedir. Özellikle eleştirel ve yaratıcı bireylerin özelliklerini temsil eden bu yaklaşımı benimseyen öğrencilerin oranının diğer yaklaşımlara göre düşük olması düşündürücüdür. Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemelerinde engel olan en büyük faktörün öğrencilerin geçmek zorunda oldukları Lisans Giriş Sınavı olarak görülmektedir. Bu bağlamda ülke geleceği için çok önemli bir kaynağı teşkil eden bu başarılı öğrencilerin bilginin doğasını kazanmış olarak daha üretken ve yaratıcı bireyler haline dönüşebilmeleri için mevcut sınav sisteminin hızla yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Fakat tam tersi yönde derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenci sayısının az olmasına neden olan sınav faktörünün öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımını benimsemelerine neden olduğu söylenebilir. Bu durum derinlemesine öğrenme yaklaşımında olduğu gibi başarılı öğrencilerin bilginin doğasını kazanmış olarak daha üretken ve yaratıcı bireyler haline dönüşebilmeleri için mevcut eğitim sisteminin ve sınav sisteminin hızla yeniden gözden geçirilmesi gerekmekte olduğuna dair ipuçları vermektedir. Ayrıca analiz sonucunda, yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencinin olmaması sevindirici bir bulgudur.

Fen Lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik nitel verilerin içerik analizi “Öğretmenin derste kullandığı yöntemler”, “Öğretmenin alan bilgisi”, “Öğretmenin bireysel ve kişilik özellikleri”, “Öğretmenin öğrencilerden beklentisi”, “Öğretmene yönelik duygu”, “Ders türü”, “Değerlendirme yaklaşımı”, “Okul özellikleri”, “Dershane” ve “Aile- Arkadaş çevresi” temaları altında belirlenmiş olup bulgular, bu bulgularla ilişkili betimsel analiz ve yorumlar aynı sıra ile aşağıda açıklanmıştır.

4.8.3.Öğretmenin Derste Kullandığı Yöntemler

Fen Lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden öğretmenin derste kullandığı yöntemlere ilişkin öğrenci

görüşmelerinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.27’de sunulmuştur.

Tablo 4.27: Fen Lisesi Dördüncü Sınıfta Bulunan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmenin Derste Kullandığı Yöntemlere İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	FL (n:6)	
		f	%
ÖĞRETMENİN DERSTE KULLANDIĞI YÖNTEMLER	Öğretmen merkezli yöntemler öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0
	Öğrenen merkezli yöntemler öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0
	Öğretmen merkezli yöntemler öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	5	83
	Öğrenen merkezli yöntemler öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	4	67

Tablo 4.27 incelendiğinde, Fen Lisesi öğrencilerinin yaklaşık beşte dördü öğretmen merkezli yöntemlerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri üzerinde etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Yine aynı öğrenci grubunun yaklaşık beşte üçü öğrenci merkezli yöntemlerin de öğrenme yaklaşımlarını tercih etmeleri düzeyleri üzerinde etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Fen lisesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etmelerini etkilemeleri bakımından öğretmenin kullanmış olduğu öğrenci ve öğretmen merkezli yöntemlere ilişkin görüşleri bir başlık altında aşağıda yer verilmiştir:

4.8.3.1. Sınıf içinde öğretmen ya da öğrenen merkezli yöntemlere yer verilmesinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:

FL1:

“...Ya bazen şey oluyor kopuyorsun dersten, yani böyle çok sıradan gittiği zaman kopuyorsun. Ama mesela en çok dersten ne zaman kopuyorsun, sadece anlatıldığı zaman. Yani böyle bir hoca geliyor sadece anlatıyor hiçbir şey yazdırmıyor, hiçbir şey yapmıyor. Sadece aynı ses tonu ile anlatıyor anlatıyor ya açıkçası ben o derse hiç odaklanmıyorum. Ama bazı hocalar var böyle, işte grafiğini çiziyor tahtaya, atıyorum onun üzerinde anlatıyor sana onun notunu aldırıyor. Bu derslerde gerçekten aklımda kaldığını şey yapıyorum, fark edebiliyorum. Bazen de hani hocalar şey yapıyor, böyle aklımızda canlandıracağımız örnekler veriyor, onlar da mesela çok yararlı oluyor. Ama ders çalışmamı etkilemez çalışmak zorundayım sınav var...”

FL4:

“...Mesela kimya gibi sayısal bir derste sözel konular oluyor bazen atıyorum çevre kirliliği gibi o konuyu mesela öğretmen bir öğrenciyi seçip ona ödev veriyor. Sınıfta bu konuyu sen anlatacağsın diyor. Bunu dinleyen öğrenciler kendi arkadaşlarını dinledikleri için biraz daha ilginç oluyor. O konu biraz daha farklı şekilde öğrenildiği için daha kalıcı olur. Aktif katılım olursa ders daha ilginç oluyor. Olumlu motivasyona katkısı olur. Ama çalışma biçimim pek değişmez yani sabittir...”

FL6:

“...Birazcık halimizi hatırımızı sorarlar sonrada başlarlar. Mesela geçiyor tahtaya anlatmaya başlıyor ama sınıfa hakim olamıyor ve cümleleri anlaşılıyor. Bende o yüzden kendi kafama göre ders çalışıyorum. Hoca beni derse katmıyor diye çalışmamazlık etmezdim ama derside dinlemezdim. Ama sonrasında anlamadığım için o konuya daha çok bakmak zorunda kalıyordum...”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen tarafından kullanılan yöntemlerin öğrenme yaklaşımlarını benimseme noktasında bir yönlendirme yapmaktan ziyade o ders saatine ilişkin olarak dersi dinleme ya da dersi dinlememe şeklinde bir davranış geliştirme üzerinde etkisi olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ancak ifadeler derinlemesine incelendiği zaman öğretmen merkezli yöntemlerin işe koşulduğu derslerde öğrencilerin, dersi derste öğrenmede problem yaşadıklarını ifade ettikleri ve bu problemi aşmak için de ders dışı zamanlarda öğrenmeyi sağlamak için daha fazla zaman ve çaba harcadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenen merkezli yöntemlerin işe koşulduğu derslerde öğrencilerin derse yönelik olumlu anlamda motivelerinin arttığı ve bu bağlamda daha kolay öğrendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca bu bulguların TS, TM ve MF alanında ki öğrencilerin ifadeleriyle paralellik sergilediği görülmektedir.

4.8.4. Öğretmenin Alan Bilgisi

Fen Lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden öğretmenin alan bilgisine ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.28’de sunulmuştur.

Tablo 4.28: Fen Lisesi Dördüncü Sınıfta Bulunan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmenin Alan Bilgisine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	FL (n:6)	
		f	%
ÖĞRETMENİN ALAN BİLGİSİ	Öğretmenin konu alanına hakim olması/olmaması öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0
	Öğretmenin konu alanına hakim olması/olmaması öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	4	67

Tablo 4.28 incelendiğinde, Fen Lisesi öğrencilerinin beşte üçünden fazlası öğretmenin alan bilgisi düzeyinin öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Fen lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin öğretmenlerin alan bilgisine sahip olup olmamasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

4.8.4.1. Öğretmenin, konu alanına hakim olup olmamasının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:

FL1:

“...Hakimse farklı bir bakış açısı, farklı bir öğretme yöntemi yani onun mantığını kafanda oturabilir. Ama hakim değilse zaten sen de hakim değilsin. O zaman derside dinlemem. Sonra daha fazla zaman ayırmam gerekir...”

FL3:

“...Geçen senelerde gördüğüm bir şey hani mesela bir derste 5 tane konu vardır. Bunların üçüne hakimdir ikisine hakim değildir. 3 ünü sadece derste dinlediğim anladığım kadarıyla anlarım ama 2 sini derste dinlediğim şekilde öğrenemem. Ekstra bir çalışma yapmam gerekir. O şekilde ama ben bildiğim gibi çalışırım...”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin, öğretmenin alan bilgisi düzeyinin yeterli olup olmamasının, öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinde kullandığı yöntemlerde (öğretmen-öğrenci merkezli) olduğu gibi benzer tepkilere yol açtığı ve öğrencilerde öğrenme yaklaşımlarını etkileme noktasında yönlendirme yapmaktan ziyade o ders saatine ilişkin olarak dersi dinleme ya da dersi dinlememe şeklinde bir davranış geliştirme üzerinde etkisi olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ancak öğrencilerin, öğretmenlerin konu alanına hakim olmadıklarını düşündüklerinde, girecekleri bir sınav olduğu için o dersi öğrenebilme adına daha çok zaman ve çaba harcadıklarına dair görüşleri

vurguladıkları da görülmüştür. Bu bağlamda bu bulgunun TS, TM ve MF alanında ki öğrencilerin ifadeleriyle paralellik sergilediği görülmektedir.

4.8.5.Öğretmenin Bireysel ve Kişilik Özellikleri

Fen Lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden öğretmenin bireysel ve kişilik özelliklerine ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.29'da sunulmuştur.

Tablo 4.29: Fen Lisesi Dördüncü Sınıfta Bulunan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmenin Bireysel ve Kişilik Özelliklerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	FL (n:6)	
		f	%
ÖĞRETMENİN BİREYSEL VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ	Öğretmenin yaşı öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0
	Öğretmenin yaşı öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	6	100
	Öğretmenin cinsiyeti öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0
	Öğretmenin cinsiyeti öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	6	100
	Öğretmenin sert, yumuşak, hoşgörülü vb. olması öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0
	Öğretmenin sert, yumuşak, hoşgörülü vb. olması öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	6	100

Tablo 4.29 incelendiğinde, Fen Lisesi öğrencilerinin tamamı öğretmenin yaşının ve cinsiyetinin öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Fen lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin öğretmenin yaşı, cinsiyeti ve kişilik özelliklerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

4.8.5.1. Öğretmenin yaşının ve cinsiyetinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:

FL2:

“...Yaşlı hocalarında enerjimi aldığını düşünüyorum. Genç hocalar sınıftaki hareketleriyle ders anlatma tarzlarıyla olsun benim için her zaman daha iyidir. Cinsiyet benim için önemli değildir. Öğretmenin yaşı da cinsiyetide çalışmamı etkilemez...”

FL3:

“...Yaşlı olması olumsuz etkiliyor, genç olması hem sınıftaki dinamikliği aktifliği enerjisi sağlıyor. Yaşlı olması bilgilerinin taze olmadığını göstergesi, bilgileri eskilerden kalma, eski bilgiler, o şekilde eski öğretim eğitim öğretim şekline göre

ders işliyordu mesela o da o anda pek etkili olmuyor. Dersi dinlemiyorsun o zaman. Cinsiyet yok o hiç önemli değil. Sonrasında yoo ben yine aynı çalışırım çünkü sınav var...”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelediğinde, öğrencilerin öğretmenin yaşının ve cinsiyetinin öğrenme yaklaşımlarını benimseme noktasında bir yönlendirme yapmaktan ziyade o ders saatine ilişkin olarak dersi dinleme ya da dinlememe şeklinde bir davranış geliştirme üzerinde etkisi olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlada sadece genç öğretmenleri ve onların derslerini dinlemeyi daha olumlu algıladıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda bu bulgunun TS, TM ve MF alanında ki öğrencilerin ifadeleriyle paralellik sergilediği görülmektedir.

4.8.5.2. Öğretmenin kişilik özelliklerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:

FL2:

“...Derste eğlenmek öğrenmeyi etkiliyor. Eğlenmenin de yolu öğretmenle iletişimden geçiyor bence çoğu dersini dinlediğim hocalarla aynı zamanda iletişimim de var. Çalışmaktan kasıt demeyelim yani çalışmak yine vardır zaten sevseniz de sevmeseniz de yapacaksınız ama dersi dinlemeyi benim için zevkli hale getirir. Bu anlamda öğretmenin hoşgörülü olmasını tercih ederim...”

FL4:

“...Ders çalışmam genelde üniversite sınavına yönelik olduğu için fazla etkilemez ama o derse karşı tutumumu etkiler eğer etkileşim iyiye, sevecense öğretmenle o ders biraz daha güzel olur ve daha iyi dinlerim...”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelediğinde, öğrencilerin öğretmenin kişilik özelliklerinin öğrenme yaklaşımlarını benimseme noktasında bir yönlendirme yapmaktan ziyade o ders saatine ilişkin olarak dersi dinleme ya da dersi dinlememe şeklinde bir davranış geliştirme üzerinde etkisi olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ancak öğrenci görüşleri derinlemesine incelendiğinde özellikle hoşgörülü ve iletişimi iyi olan öğretmenlerin derse olan ilgiyi artırdığı ve bu bağlamda derse olan güdülenmeyi de arttırdığı gözlenmektedir.

4.8.6. Öğretmenin Öğrencilerden Beklentisi

Fen lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden öğretmenin öğrencilerden ders çalışmalarına yönelik olarak oluşturdukları beklentilere ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.30'da sunulmuştur.

Tablo 4.30: Fen Lisesi Dördüncü Sınıfta Bulunan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmen Beklentilerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	FL (n:6)	
		f	%
ÖĞRETMENİN ÖRENCİLERDEN BEKLENTİSİ	Öğretmenin öğrenciyi ezbere yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0
	Öğretmenin öğrenciyi ezbere yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	2	33
	Öğretmenin öğrenciyi araştırmaya, sorgulamaya vb.yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkiliyor	3	50
	Öğretmenin öğrenciyi araştırmaya, sorgulamaya vb.yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	3	50

Tablo 4.30 incelendiğinde, Fen Lisesi öğrencilerinin yaklaşık beşte ikisi öğretmenin ezber ağırlıklı beklentisinin olmasının öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca aynı Fen Lisesi öğrencilerinin dörtte ikisi öğretmenin araştırma sorgulama ağırlıklı beklentilerinin olmasının öğrenme yaklaşımlarını etkilediğini ifade ederken diğer dörtte ikilik kısım ise etkilemediği yönünde ifade vermişlerdir. Bu bağlamla Fen Lisesi öğrencilerinin, öğretmenlerin beklentilerinin onların öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisi bakımdan görüşleri farklılık göstermektedir. Fen lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

4.8.6.1. Öğretmenin, öğrenciyi ezbere yönlendirmesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:

FL1:

"...Sanırım birebir bilmemizi istiyorlar. Öyle yani. Evet etkilemiyor aslında. Ben yine bildiğim gibi çalışırım sonuçta hocayla ilgisi olan bir şey değil benimle ilgisi olan bir şey. Ben öğreneceğim veya öğrenmeyeceğim üstelik sınav var yani..."

FL2:

“...Benden ezberde istese araştırmada istese beni etkilemez çünkü ben hocanın istediği gibi yapmam yine kendi doğru bildiğim yolu takip ederim...”

Fen Lisesi ğrencilerinin ifadeleri incelediğinde, öğretmenin öğrencilerden bilgiyi ezberleme verdiği şekliyle aynen isteme şeklinde bir beklentiye sahip olması öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri hususunda bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin özellikle girecekleri sınav (LYS) nedeniyle bu yaklaşıma yönelmediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda bu bulgunun TS, TM ve MF alanında ki öğrencilerin öğretmenlerin ezbere yönlendirmesinin onların öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olmamasına yönelik vermiş oldukları ifadeleriyle paralellik sergilediği görülmektedir.

4.8.6.2. Öğretmenin, ğrenciyi araştırmaya, sorgulamaya vb. yönlendirmesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olması/olmaması:

FL4:

“...Eğer yorum kazandırmaya çalışıyorsa ğretmen o ders kolay anlaşılır. Çünkü sadece bilgilerden ibaret değil bilgilerin üzerine yorum yapmamız gerek ğretmen bunu sağlamayı amaçlıyorsa o dersin öğrenilmesi de kolay olur. Öğretmen yorum ağırlıklı bir şey istiyorsa, o zaman bende hani bilgileri çalışıp kafamda düşünürüm kafamda yorum yaparım....”

FL3:

“...ğretmenler bizden kendi şeylerine göre yani kendi kafalarına göre bilim adamı aday adayı yetiştirdiklerini zannediyorlar. Onun için st düzeye düşünmemizi istiyorlar. Üniversite çalışmalarına yönelik niversite sınavına yönelik bir şeyler yapalım falan dediğimizde zaten niversiteye gideceksiniz diyorlar, siz işin şeyine girmeniz lazım falan diyorlar. Öyle olunca biraz daha fazla çalışıyorsunuz niversite kütüphanelerine gidiyorsunuz, daha fazla okuyup bağlantıları kurmaya çalışıyorsunuz...”

FL5:

“...Tabi etkiler yani hani öğretmenin eğer o şekilde beklentileri varsa ben eğer gerçekten değer bir verdiğim bir öğretmense hani onun yüz üstü bırakmamak için hani gerçekten çalışırım hani onu yapmaya çalışırım bir şekilde olsun ya da ne bileyim bana değer veriyorlarsa filan yani o şekilde tahlilini yaparken filan sorgulayıcı bir gözle çalışırdım hani burada bir hinlik var mı şurada öğretmenin dediği gerçekten böyle mi falan diye hani sorgulayıcı olduğu için daha kalıcı olabiliyor...”

FL6:

“...Hem anlatamıyor hem de daha fazlasını istiyor (araştırma yapma anlamında) tamam zaten daha fazlasını bilmemiz gerekiyor o yüzden çalışıyoruz yapabildiğimiz kadar ama dediğim gibi işimizi biraz zorlaştırıyorlar. Ama ben hoca ne istemiş bakmam ben bildiğim gibi çalışırım...”

FL2:

“...Benden ezberde istese araştırmada istese beni etkilemez çünkü ben hocanın istediği gibi yapmam yine kendi doğru bildiğim yolu takip ederim...”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin %50'sinde öğretmenin, bilgiyi araştırmalarını ve sorgulamalarını isteme şeklinde bir beklentiye sahip olması durumunda öğrencilerin derse hazırlıklı gelme, farklı kaynaklardan yararlanma, eleştirel bakma ve daha fazla zaman ve çaba harcama bakımından derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemeleri hususunda bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ancak geri kalan % 50'lik kısım için öğretmenin, bilgiyi araştırmalarını ve sorgulamalarını isteme şeklinde bir beklentiye sahip olmasının bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda bu bulgunun TS, TM ve MF alanında ki öğrencilerin öğretmenlerin araştırmaya ve sorgulamaya yönlendirmesinin onların öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olup olmamasına yönelik vermiş oldukları ifadeleriyle paralellik sergilediği görülmektedir.

4.8.7. Öğretmene Yönelik Duygu

Fen Lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden öğretmeni sevmeye ya da sevmemeye ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.31'de sunulmuştur.

Tablo 4.31: Fen Lisesi Dördüncü Sınıfta Bulunan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmeni Sevme ve Sevmemeye İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	FL(n:6)	
		f	%
ÖĞRETMENE YÖNELİK DUYGU	Öğretmeni sevme/sevmeme öğrenme yaklaşımını etkiliyor	2	33
	Öğretmeni sevme/sevmeme öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	4	67

Tablo 4.31 incelendiğinde, Fen Lisesi öğrencilerinin yaklaşık beşte ikisi öğretmeni sevme ya da sevmemenin öğrenme yaklaşımlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Fakat yine bu kapsamda öğrencilerin beşte üçünden fazlası öğretmeni sevme ya da sevmemenin öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini de ifade etmişlerdir. Bu durumda öğretmeni sevme ya da sevmemenin öğrencinin tercih ettiği öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyi üzerinde etkisine ilişkin görüşler de farklılık olduğu söylenebilir. Fen Lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

4.8.7.1. Öğrencilerin öğretmeni sevmesi ya da sevmemesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olması/olmaması:

FL1:

“...Evet, sevdiğinizde ders girmeyi daha çok istiyorsun. Derste söz sahibi olmak falan, hocanın gözüne girmek istiyorsun biraz. Yani dersten önce hazırlık yapıyorsun mesela o konuyla ilgili bilgi sahibi oluyorsun. Daha sorguluyorsun.Öyle...”

FL5:

“...Mesela fizik hocamızı seviyordum. O derste eğer o konuda ilginç şeyler söylüyorsa filan hani bu konuda bunlar kullanılır şunlar yazılır ne bileyim hani bunların yapılmasında bunlar kullanılıyor gibisinden ilgi duyup araştırıyorum mesela o benim araştırmamı etkiliyor biraz diyebilirim. Öncesinden daha araştırıyordum hoca soru sorduğunda cevap verebilmek için...”

FL6:

“...İşini yapıp yapmamalarına göre sevdim yani bir öğretmen işini iyi yapıp düzgünce anlatabiliyorsa ve bizimle iletişim kurabiliyorsa dediğimizi anlayabiliyorsa sevdim ama bazıları bizi cidden anlamaya çalışmıyorlar işte işimizi nasıl zorlaştırırlar diye düşünüyorlar. Onları sevmedim. Çalışmak zorunda olduğum her ikisinde aynı çalıştım, çalışmamı etkilemedi...”

FL3:

“...Aynıydı ya. Ders çalışma şeklimi değiştirmeme gerek olmuyordu...”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin %33'ünde öğretmenin sevilmesinin ders için önceden zaman ve çaba harcama, hazırlık yapma, konuyu öğrenmeye çalışma ve konuyu eleştirel bir tazda ele alma bakımından derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemeleri hususunda yönlendirici bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin %67'si öğretmenin sevilmesinin ya da sevilmemesinin öğrenme yaklaşımını

benimsemeleri hususunda bir etkisi sahip olmadığını da ifade ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bu bulgunun TS, TM ve MF alanında ki öğrencilerin ifadeleriyle paralellik sergilediği görülmektedir.

4.8.8. Dershane

Fen Lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden dershaneyle ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.32’de sunulmuştur.

Tablo 4.32: Fen Lisesi Dördüncü Sınıfta Bulunan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Dershaneyle İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	FL (n:6)	
		f	%
DERSHANE	Dershanenin yaklaşımı özellikleri öğrenme yaklaşımını etkiliyor	6	100
	Dershanenin yaklaşımı özellikleri öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	0	0

Tablo 4.32 incelendiğinde, Fen Lisesi öğrencilerinin tamamı dershanenin öğrenme yaklaşımlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Fen lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

4.8.8.1. Dershanelerin öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkili olması:

FL1:

“...Ama dershanenin kattığı en büyük katkı bence o rekabet ortamı. İşte deneme sınavları falan, burada kendini geliştirmeye çalışıyorsun. Dershane bir kere test çözme tekniğini çok iyi şey yapıyor kavratıyor bence çünkü sürekli orada 5 şık üzerinde değerlendiriliyor. Ama burada klasik ucu açık sorular falan o yüzden hani sadece konuya çalışman gerekiyor ama dershaneyle gittiğin zaman belirli şeyleri bildiğin zaman onları gayet rahat yapabiliyorsun ve işte sıralamanı görmen açısından, insanlarla yarışmak açısından önemli. Bir de oradaki hocalar falan çıkabilecek soruların püf noktalarını sana veriyorlar. Genel olarak konuyu anlatmıyorlar yani direk sınava yönelik bir çalışma oluyor...”

FL3:

“...Niçin dershaneyle gidiyorum, okulun yetersiz olduğu kanısındayım ben yani. Dershane yani hem kaynak sağlama açısından hem sınavlar açısından olsun hem de eksiklerimiz sorularımızı sorma açısından hocalarla birebir görüşme açısından iyi bir yön. Yani okulda bunların çoğunu yapamıyoruz yani. Çünkü hocaların yaş ortalaması malum, ondan dolayı onlarla birebir görüşme imkânı olsun veya onların ders anlatışı olsun, burada geçen zamanının verimi olsun, bunlar dershaneyle fark var aralarında yani. Dershane bana ne kattı, dershane bana ders çalışma isteğimi 9. sınıfta kaybettiğim ders çalışma isteğimi geri

getirdi diyebilirim. Çünkü 9. Sınıfta ilkokuldan liseye geçiş dönemi idi. Orada biraz boşladım diyebilirim yani. Dershaneyi de okulu da pek önemsemedim ama 9. Sınıfta tekrar daha çok dershane aracılığıyla kendimi toparlamaya çalıştım ve şimdi de iyi yani...”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelendiğinde, dershanenin öğrencilere hedef koyması, rekabet ortamı oluşturması, başarıya odaklanması, motive etmesi, başarı için püf noktaları vermesi, sürekli sınavlar yolu ile öğrenci gelişimini izlemesi ve dönüt vermesi gibi faktörlerin öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımını benimsemeleri hususunda bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu bağlamda bu bulgunun TS, TM ve MF alanında ki öğrencilerin ifadeleriyle paralellik sergilediği görülmektedir.

4.8.9. Okul

Fen Lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden okula ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.33’de sunulmuştur.

Tablo 4.33: Fen Lisesi Dördüncü Sınıfta Bulunan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Okula İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	FL (n:6)	
		f	%
OKUL	Okulun fiziksel özellikleri öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0
	Okulun fiziksel özellikleri öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	6	100
	Okulun yönetim özellikleri öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0
	Okulun yönetim özellikleri öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	6	100

Tablo 4.33 incelendiğinde, Fen Lisesi öğrencilerinin tamamı okulun fiziksel ve yönetsel özelliklerinin öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Fen lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

4.8.9.1. Okulun fiziksel özelliklerinin ve yönetsel özelliklerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:

FL1:

“... Çok kalabalık sınıflarımız yoktu onun için dersi rahat dinleyebiliyorsun bazen gürültü oluyor ama oda olur. Ama beni etkilemez...”

FL4:

“...Genelde küçük okullarla karşılaştım. Okulun küçük olması sınıfların az kişi olması özellikle mevcudun az kişi olması daha rahat bir ortam sağladı. Sınıf biraz kalabalık olunca biraz dinlemen zorlaşıyor ama öyle oldu diye ders çalışmamazlık yapmazdım. Sınıfta anlayamadıklarım için sonra fazladan çalışıyordum. Okulun biraz disiplinli olması iyidir ama beni etkilemez açıkçası bunlar...”

FL6:

“...Ya ben bildiğim gibi çalışırdım bu yüzden sınıfın okulun nasıl olduğu nasıl yönetildiği beni pek etkilemezdi. Önemli değildir...”

FL5:

“...Bazı derslerde çok gürültü oluyor ve hocanın sesi bile duyulmuyor. Bu gibi durumlarda hoca ne kadar iyi olursa olsun dinleyemiyorsun, sonra çalışmazk zorunda kalıyorsun...”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelediğinde, öğrencilerin okulun fiziksel özelliklerinin (sınıfın büyük-küçük, kalabalık-az, gürültülü-sessiz olması) öğrenme yaklaşımlarını benimseme noktasında bir yönlendirme yapmaktan ziyade o ders saatine ilişkin olarak dersi dinleme ya da dersi dinlememe şeklinde bir davranış geliştirme üzerinde etkisi olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ancak ifadeler derinlemesine incelendiği zaman sınıf ortamının kalabalık ya da gürültülü olması durumunda öğrencilerin, dersi derste öğrenmede problem yaşadıklarını ifade ettikleri ve bu problemi aşmak için de ders dışı zamanlarda öğrenmeyi sağlamak için daha fazla zaman ve çaba harcadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Ayrıca okulun yönetim anlayışının öğrencilerde öğrenme yaklaşımı benimseme noktasında bir yönlendirme yapmadığı tespit edilmiştir. Okulun fiziksel ve yönetsel özellikleri bağlamında elde edilen bulguların TS, TM ve MF alanında ki öğrencilerin ifadeleriyle paralellik sergilediği görülmektedir.

4.8.10. Ders Türü

Fen Lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden ders türüne ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.34’de sunulmuştur.

Tablo 4.34: Fen Lisesi Dördüncü Sınıfta Bulunan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Ders Türüne İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	FL (n:6)	
		f	%
DERS TÜRÜ	Sözel Ders olması öğrenme yaklaşımını etkiliyor	6	100
	Sözel Ders olması öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	0	0
	Sayısal Ders olması öğrenme yaklaşımını etkiliyor	6	100
	Sayısal Ders olması öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	0	0

Tablo 4.34 incelendiğinde, Fen Lisesi öğrencilerinin tamamı ders türünün öğrenme yaklaşımlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Fen lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

4.8.10.1. Sözel ders olması öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:

FL1:

“...Nasıl çalışırım, not çıkartırım eğer böyle sözel bir şeyse, ondan hani not olarak çalışırım. Ondan sonra not olarak çalıştıktan sonra belli kısımlar aklımda kalıyor her zaman. Ayrıntılara da ihtiyacım varsa onu kendi içimden böyle anlatırım, çevredeki birine ya da böyle dışa doğru. Türkçenin de belli kuralları var ama Türkçede çok fazla pekiştiği zaman hani akılda kalıyor. Mesela ben hala ilkokulda çözdüğüm o Türkçe şeyini kullanıyorum yani. Ne kadar pekiştirirsen Türkçeyi o kadar akılda kalıyor. Soru çözerek yapıyorsun. O yüzden Türkçeden bol soru çözülmesi gerektiğini düşünüyorum. En azından yazım kuralları olsun, noktalama işaretleri falan o tarz şeylerin belli kuralları var onu bir okunmanla aklımda kalmaz yani. Sende tekrar edip ezberleyip soru ile pekiştirirsin...”

FL3:

“..Türkçeye, biyolojiye daha çok bilgi içerdiği için onun yine okumak not almak ezberlemek ve tekrar etmek zaten ilkokuldan beri konular aynı, değişen bir şey olmadığı için yine onda da daha çok pratik yapmaya daha çok hızlanmaya bakıyorum...”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelendiğinde, dersin sözel olması durumunda öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımının özelliklerini işe vurdukları ve

özellikle ezbere ve tekrara yöneldiklerini vurguladıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin sözel derslerde özellikle anlam aramadan ziyade olgusal bilginin hatırlanmasına yönelik çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin ve değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemlerin etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu bulgunun TS, TM ve MF alanında ki öğrencilerin ifadeleriyle paralellik sergilediği görülmektedir.

4.8.10.2. Sayısal ders olması öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:

FL1:

“...Sayısal olsa formülleri yazarım, örnek soruları çözerim. Matematik bana kalırsa kesinlikle soru çözme ile geliştirilebilir ancak soruyuda çözebilmek için anlamamız lazım. Bu nereden gelmiş bunların birbiriyle ilişkisi ne gibisinden...”

FL4:

“...Küçüklüğümde beri mühendisliğe ilgi duyduğum için matematik ve fizik ilgimi çeker onları daha çok tanımların üzerine giderek hani formüllerden çok tanımlarla çalışıp derinlemesine öğrenmek isterim. Anlamaya çalışırım...”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelediğinde, dersin sayısal olması durumunda öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımının özelliklerini işe vurdukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin sayısal derslerde özellikle anlamayı ve olgular arasında ilişkiler kurmayı vurguladıkları gözlenmiştir. Bu bağlamda bu bulgunun TS, TM ve MF alanında ki öğrencilerin ifadeleriyle paralellik sergilediği görülmektedir.

4.8.11. Değerlendirme

Fen Lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin, öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden değerlendirmeye ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.35’de sunulmuştur.

Tablo 4.35. Fen Lisesi Dördüncü Sınıfta Bulunan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	FL (n:6)	
		f	%
DEĞERLENDİRME TÜRÜ	Klasik Sınav öğrenme yaklaşımını etkiliyor	6	100
	Klasik Sınav öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	0	0
	Test öğrenme yaklaşımını etkiliyor	6	100
	Test öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	0	0
	Boşluk doldurma öğrenme yaklaşımını etkiliyor	6	100
	Boşluk doldurma öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	0	0
	D-Y öğrenme yaklaşımını etkiliyor	6	100
	D-Y öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	0	0

Tablo 4.35 incelendiğinde, Fen Lisesi öğrencilerinin tamamı değerlendirme türünün öğrenme yaklaşımlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Fen lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

4.8.11.1. Klasik sınavının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:

FL1:

“...Sonuçta klasikte nereden ne soracağı ya da hocanın hangi ayrıntıyı isteyeceği belli olmuyor o yüzden de ezberleme değil de hani onun üzerinde çalışıyorsun. Metin üzerinden çalışıyorsun. Ama ayrıntılar hakkında testte bu kadar ayrıntı sormazlar ama klasikte daha bir oturtman gerekiyor...”

FL4:

“...Klasik sınavlara çalışırken daha çok konunun derinliklerine tanımlarıyla ilgili çalışırım. Formüllerden konunun özünü mantığını anlamaya çalışırım...”

FL5:

“...Onlarda işte bol bol konu okurum gerekli yerlerde özet çıkarıyorum hani altını çizmekle yeterli kalmam. Özellikle onun hani kalıcılığını sağlıyor, yine başka açıkçası en yararlı olan da böyle konunun daha derinini öğrenmektir çünkü öyle olunca hani çok daha rahat uygulayabiliriz...”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelendiğinde, klasik sınavlarda öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımının özelliklerini işe koştukları tespit edilmiştir. Ayrıca klasik sınavlara hazırlandıklarında anlam arama ve olgular arasında ilişkiler kurma gibi işlevleri etkin olarak kullandıkları için daha çok öğrendiklerini

ve konuları daha kolay hatırladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu bulgunun TS, TM ve MF alanında ki öğrencilerin ifadeleriyle paralellik sergilediği görülmektedir.

4.8.11.2. Çoktan seçmeli objektif testlerin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:

FL3:

“...Çoktan seçmeliye daha rahat çalışıyorum hani yazılıya çalıştığım sınavlarda şunu şuradan hatırlayayım bunu böyle yapayım bu buradan bana anımsatır falan derim ama çoktan seçmeli sınavda buna gerek yok zaten şıklarda görünce neyin ne olduğunu çok rahat hatırlayabiliyoruz. Birde hocanın üzerinde durduğu ve çıkabilecek yerlere bakarım...”

FL6:

“...Yine onda da bilmem gereken konuyu öğreniyorum testini çözüyorum. Belli başlı yerler vardır, ipuçları onlara bakarım onları ezberlerim...”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelendiğinde, çoktan seçmeli objektif testlerde öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımının özelliklerini işe koştukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrenciler daha çok ezberlemelerini ve hatırlamalarını kolaylaştıran öğrenme stratejilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu bulgunun TS, TM ve MF alanında ki öğrencilerin ifadeleriyle paralellik sergilediği görülmektedir.

4.8.11.3. Boşluk doldurma sınavının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:

FL1:

“...Boşluk doldurma sonuçta bunların hepsi bilgiye dayalı hani. Bilgiye dayalı klasiğe çalıştığın gibi çalışırsın...”

FL4:

“...Klasik gibi çalışırım...”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelendiğinde, boşluk doldurma sınavlarında öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımının özelliklerini işe koştukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrenciler klasik sınava hazırlandıkları gibi çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu bulgunun TS, TM ve MF alanında ki öğrencilerin ifadeleriyle paralellik sergilediği görülmektedir.

4.8.11.4. Doğru-Yanlış sınavının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:

FL3:

“...Doğru yanlıştta da istenen tek bir şey var onu direk ezberden bilmemiz gerekiyor...”

FL6:

“...Test gibi sadece çıkabilecek yerleri ezberlerim zaten kolaydır...”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelediğinde, Doğru-Yanlış sınavlarında öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımının özelliklerini işe vurdukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrenciler çoktan seçmeli objektif testlere hazırlandıkları gibi çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu bulgunun TS, TM ve MF alanında ki öğrencilerin ifadeleriyle paralellik sergilediği görülmektedir.

4.8.12. Aile ve Çevre

Fen Lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden aile ve çevreye ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.36’da sunulmuştur.

Tablo 4.36. Fen Lisesi Dördüncü Sınıfta Bulunan Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Aile ve Çevreye İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	FL(n:6)	
		f	%
AİLE-ÇEVRE	Ailenin ders çalışmaya yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0
	Ailenin ders çalışmaya yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	4	67
	Arkadaş çevresi öğrenme yaklaşımını etkiliyor	5	83
	Arkadaş çevresi öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	0	0

Tablo 4.36 incelendiğinde, Fen Lisesi öğrencilerinin yaklaşık beşte dördü ailenin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini ifade ederken beşte dördünden fazlası arkadaş çevresinin etkilediğini ifade etmişlerdir. Fen lisesi

dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

4.8.12.1. Ailenin ders çalışmaya yönlendirmesi öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olmaması:

FL1:

“...Benim ailem öyle otur da ders çalış baskısı olan insanlar değil. O yüzden bu beni çok germedi yani. Eğitim hayatım boyunca, o yüzden kafa rahatlığı ile çalıştım diyebilirim. Zaten ben çalışıyordum da bana çalış demelerine de gerek yoktu...”

FL2:

“...Olmadı ailem bana hiçbir zaman ders çalış veya çalışma demedi yok söylemediler hiç..”

FL4:

“...Ailemin beklentisi var benden onun için de fedakarlıklar yapıyorlar yardım ediyorlar. Karşılığını vermem lazım düşüncesiyle biraz daha iyi çalışıyorum. Başarılı olmam bir kapasitem var bunu kullanmamı bekliyorlar. Ama şöyle çalış böyle çalış anlamında yok bir etkileri olmadı ben bildiğim gibi çalışıyordum. Sorumluluğumu biliyordum...”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelendiğinde, toplam öğrenci sayısının (6) %67’sinin ailelerin öğrenme yaklaşımlarını etkilemediği yönünde ifade verdikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler bu durumun kendi öğrenme sorumluluklarını bilen bireyler olmalarından ve belirledikleri hedefler doğrultusunda gerekeni yaptıklarından şeklinde açıklamışlardır.

4.8.12.2. Arkadaş çevresinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olması:

FL2:

“...Arkadaş çevrem beni nasıl etkiledi şöyle etkiledi, etrafımda mesela ne kadar tıpa giden var, ne kadar gitmek isteyen var, ne kadar mühendislik isteyen var, bunlar hep yarışacağım kişileri görmemi sağladı. Mesela onlar yapıyorsa ben daha iyi yapmalıyım, daha çok çalışmalıyım diyorum...”

FL4:

“...Ben şöyle söyleyeyim 6 da filan hiç çalışmıyordum annemler filan da söylüyordu hani çalışmıyorsun filan diye ben de kendim çalışmak istemiyordum diyordum sonra 7’nin ortasında arkadaş çevrem değişmişti o zaman yeni takıldığım grup oyun gibi ders çalışmayı şey yapmışlardı her gün hani. Diyorduk ki soru çözmeden dışarı çıkmayacağız diyorduk oturup birlikte teneffüste soru çözüyorduk. Gerçekten eğlenceli oluyordu. 9-10 da da yaklaşık olarak böyleydi ve 10’un sonu 11 den itibaren artık konunun mantığını öğrenmek çok daha

faydalı geldi bana. O sene de artık konunun mantığı üzerinden gidiyordum yani. Bu şekilde. Hani büyükler istedikleri kadar söylesin sizin için bir anlam ifade etmiyor arkadaş çevresi ile başladım...”

Fen Lisesi öğrencilerinin ifadeleri incelediğinde, arkadaş çevresinin rekabet ortamı oluşturması, başarıya odaklanması, öğrenci çalışmalarını organize etmesi ve sistemleştirmesi bağlamında öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımını benimsemeleri hususunda bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu bağlamda bu bulgunun TS, TM ve MF alanında ki öğrencilerin ifadeleriyle paralellik sergilediği görülmektedir.

4.9. Dokuzuncu Alt Problemle İlişkili Bulgular

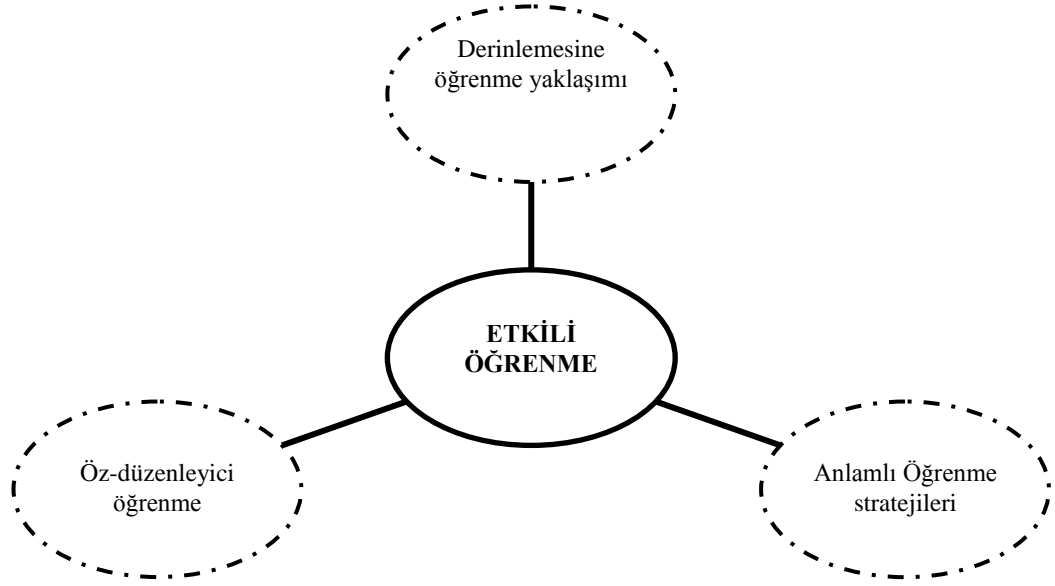
Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Etkili öğrenmeyi sağlamak için Fen Lisesi ve Lisans Giriş Sınavında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin önerileri nelerdir?” sorusuna cevap vermeye yönelik olup bu bağlamda öğrencilerin etkili öğrenmeye ilişkin önerilerini belirlemek için TS, TM, MF alanlarının her birinden gönüllü 30 öğrenci ile ve Fen Lisesi dördüncü sınıftan gönüllü olan 6 öğrenci yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler analiz edildiğinde öğrencilerin etkili öğrenmeye ilişkin önerilerinin, öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleyici öğrenme ve öğrenme stratejileri konuları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda içerik ve betimsel analize yer verilmeden önce genel öğrenci profilini belirlemek amacıyla öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarına, öz-düzenleyici öğrenici olup olmadıklarına ve kullandıkları öğrenme stratejilerine ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerine ait betimsel özellikler Tablo 4.37’de verilmiştir.

Tablo 4.37: Öğrencilerin Benimsedikleri Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stratejileri ve Öz-Düzenleyici Öğrenici Olup Olmadıkları ve Bunların Birbirleriyle Olan İlişkileri

TEMALAR	KODLAR	FL(n:6)		TS(n:30)		TM(n:30)		MF(n:30)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenme Yaklaşımları	Derinlemesine öğrenme yaklaşımı benimseyenler	1	17	11	37	4	13	13	43
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Benimseyenler	0	0	0	0	0	0	0	0
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımını Benimseyenler	5	83	19	63	26	87	17	57
Öğrenme yaklaşımları + Öz-düzenleyici öğrenme ilişkisi	Derinlemesine öğrenme yaklaşımını ve öz-düzenleyici öğrenmeyi benimseyenler	1	17	11	37	4	13	13	43
	Stratejik öğrenme yaklaşımını ve öz-düzenleyici öğrenmeyi benimseyenler	5	83	19	63	26	87	17	57
Öğrenme yaklaşımları + Öz-düzenleyici öğrenme+ öğrenme stratejileri ilişkisi	Derinlemesine öğrenme yaklaşımını, öz-düzenleyici öğrenmeyi ve öğrenme stratejilerini kullanmayı benimseyenler	1	17	11	37	4	13	13	43
	Stratejik öğrenme yaklaşımını, öz-düzenleyici öğrenmeyi ve öğrenme stratejilerini kullanmayı benimseyenler	5	83	19	63	26	87	17	57

Tablo 4.37 incelendiğinde toplam 96 öğrenciden 25'inin (%26) derinlemesine öğrenme yaklaşımını, 71 öğrencinin ise (%74) stratejik öğrenme yaklaşımını benimsediği görülmektedir. Öğrencilerin, öğrenme yaklaşımları bakımından; öğrenme stratejilerini ve öz-düzenleyici öğrenme özelliklerini benimseyip benimsememelerine bakıldığında ise hem derinlemesine hem de stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin tamamı, kendi öğrenmelerini düzenlemekte ve bu süreçte öğrenme stratejilerini kullanmakta olduklarını ifade etmişlerdir.

Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde ve Fen lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin etkili öğrenmeye ilişkin önerilerini belirlemeye yönelik nitel verilerin içerik analizi "Derinlemesine öğrenme yaklaşımı", "Öz-düzenleyici öğrenme" ve "Öğrenme stratejileri" temaları altında belirlenmiştir. Nitel bulgulardan elde edilen temalar Şekil 4.2'de sunulmuş olup bulgular, bu bulgularla ilişkili betimsel analiz ve yorumlar aynı sıra ile aşağıda açıklanmıştır.



Şekil 4.2. Nitel Bulgulardan Elde edilen Temalar

4.9.1. Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımının Özelliklerini Sergileme

Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde ve Fen lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin etkili öğrenmeye yönelik olarak derinlemesine öğrenme yaklaşımı kapsamında vermiş oldukları ifadelerden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.38’de sunulmuştur.

Tablo 4.38: FL, TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Etkili Öğrenme Kapsamında Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	FL (n:6)		TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	Anlam Arama	2	33	23	77	21	70	25	83
	Fikirleri/Düşünceleri birbirleriyle ilişkilendirme ve organize etme	0	0	3	10	7	23	14	47
	Kanıtlara dayandırma/ kanıt kullanma ve akla uygun olma	1	17	9	30	3	10	10	33
	Eleştirel Düşünme	0	0	10	33	10	33	13	43

Tablo 4.38 incelendiğinde, Fen lisesi öğrencilerin yaklaşık beşte ikisi, TS'cilerin, TM'cileri ve MF'cilerin yaklaşık beşte dördü öğrencilerin etkili ya da iyi öğrenen olabilmeleri için konunun mantığını anlamaya yönelik çalışmaları gerektiğini yine TS'cilerin onda biri, TM'cilerin yaklaşık beşte biri ve MF'cilerin yaklaşık dörde ikisi de bilgiler arasında bağlantılar kurulmaları gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca Fen lisesi öğrencilerinin yaklaşık beşte biri, TS'cilerin ve MF'cilerin beşte birinden fazlası ve TM'cilerin onda biri bilgilerin doğruluğunu ispatlamak amacıyla kanıtlara başvurulması gerektiğini ve yine TS'cilerin, TM'cilerin ve MF'cilerin yaklaşık beşte ikisi bilgilerin sorgulanması gerektiği yönünde önerileri ifade etmişlerdir. Bu bağlamda FL, TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin görüşlerinin birbirine paralel olduğu ifade edilebilir.

4.9.1.1. Etkili öğrenme için konunun mantığını anlamının gerekliliğine ilişkin yönelik önerileri:

FL5:

“...Konuyu öğrenmek için çalışsınlar. Ben öğrenmek için önce konunun mantığını anlamaya çalışırdım. Aaa bu da bundan geliyormuş aaa bu da buradanmış falan diye hani bilmiyorum belki zaman kaybı olarak görünse de birçok kişi için ben bundan çok yararlandığımı ve yararlı olacağını düşünüyorum...”

TS26:

“...Ben bir şeyi öğrenmek için çalışmaktanım. Mesela ben sınavda düşük aldığım zaman üzülmezdim. Çünkü anlardım ki o konuyu öğrenmemişim. Ben kopyaya genelde başvurmayanlardandım. Benim için öğrenmek önemliydi. Çünkü hedeflerim arasında hep ileriye gitmek önemliydi. İleriye gitmek içinde alt tabanları önce tamamlamak ve mantığını anlamak gerekiyordu. Önce onları tamamlamak için öğrenmem gerekiyordu ve öğrendiğimin üzerine bir şeyler katmam gerekiyordu. Bu yüzden kitaplardaki bilgiyi sorgulardım çünkü anlamam için önce o bilgiyi benim kafama yatırmam lazım yani bir şeyi ezberle asla bir şekilde ben öğrenemem yani ezberleyerek imkansız onun için kafama yatırarak neden böyle olmuş niye böyle diye önce sebep sonuç ilişkileri sıralıyordum sonra öğrenmem gerçekleşiyordu. Böyle çalışmalarını öneririm...”

TM26:

“...Birde konuyu anlasınlar, anlamaya çalışsınlar, anlamadığın sürece test çözmüşsün hiç anlamı yok bence birde çözdükleri sorularda çözemedikleri soruları mutlaka öğrenmeye çalışsınlar. Ben öyle öğrendim geometriyi. Çözemediğim soruları sorarak, araştırarak nasıl çözülmüş diye. ...”

MF6:

“...Konuları öyle baştan savma çalışmasınlar madem çalışıyorlar iyi oturtsunlar konuları, iyice anlasınlar zaten iyi oturtulan bir konu unutulmaz diye düşünüyorum. Sınavda da daha kolay olacağını düşünüyorum ...”

FL, TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin etkili bir öğrenen olmaya yönelik önerilerinin, çalışırken öğrenmeyi merkeze alma ve konunun mantığını anlama şeklinde ifade edildiği tespit edilmiştir.

4.9.1.2. Etkili öğrenme için fikirleri birbiriyle ilişkilendirmenin gerekliliğine ilişkin yönelik önerileri:

MF1:

“...Okuyup üzerinde düşünsünler. Başka konuları veya dersleri birbirinden ayırıp hepsini arasında bağlantı kurmaya çalışınlar daha bir bütün görmeye çalışınlar...”

TS6:

“...Konuyu anlamak çok önemli sadece ezbere dayalı değil de konu çalışırken de başka şeylerle konularla bağlantı kurmalarını öneririm ...”

TM24:

“... İçeriği fazla olan dersi hemen bitiriyordum aksine o içeriği bir grafik şekline getirip şu şudur şu şudur diyip konu başlıklarını bir görüyordum ondan sonra o başlıkların altına o bilgileri koyuyordum ve birbirleriyle bağlantılar kuruyordum. Böyle yapınca daha iyi anlıyor insan. Öyle yapınlar işte...”

FL, TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin etkili öğrenen olabilmek için ezberden kaçınmayı vurguladıkları ve anlayarak öğrenmek için fikirler ve dersler arasında bağlantılar kurmayı önerdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğeler arasında bağlantılar kurarken anlamlı bir şekilde ilişkiler kurulması, içeriğin grafik, şema vb. farklı anlatım biçimlerine dönüştürerek daha anlamlı hale getirilmesi, konular ve dersler arasında transfer yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

4.9.1.3. Etkili öğrenme için kanıt kullanmanın gerekliliğine ilişkin yönelik önerileri:

TS19:

“...Tek bir kaynağa baktığın zaman eksik bilgiler oluyor ya da yanlış bilgiler olabiliyor bazen basımda yanlışlıklar olabiliyor. O yüzden farklı kaynaklarda zıt bilgiler gördüğün zaman daha çok araştırma isteği geliyor. Ne kadar çok kaynağa bakarsam o kadar çok doğru bilgi edinebiliyorum. Mutlaka doğru bilgiye ulaşmak için zaman ayırsınlar....”

F9:

“...Tek bir kaynaktan çalışmam, farklı kişilerin bakış açılarına da önem veririm. Hocalarla soru sormak değil de konu hakkında konuştuğumuz oluyordu hani farklı kişilerin görüşlerine başvururdum. Verilen bilgiyi aynen kabul etmezdim. Verilen bilginin doğru olup olmadığını mutlaka kontrol etsinler...”

MF9:

“...Çalışırken mutlaka farklı kitaplardan, kaynaklardan, internetten, falan yararlanırsınız. Öğretmenlere sorsunlar. Bazen bir kitaptaki bilgi diğeriyle aynı olmuyor mutlaka doğruya ulaşınlar ...”

FL, TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, etkili öğrenme kapsamında var olan bilginin ispatlanmasına yönelik olarak kanıt kullanılması gerektiği ve bunu yaparken farklı kaynaklardan yararlanması gerektiğine yönelik önerilerde buldukları tespit edilmiştir.

4.9.1.4. Etkili öğrenme için eleştirel bir yaklaşımla konuların ele alınması gerektiğine ilişkin yönelik önerileri:

MF1:

“...Sonra mesela daha sorgulayıcı olmak önemli derslere daha şey yapmak anlamak adına. Mesela okul kitabı iyi oluyor başka kaynaklardan şey yapabilir. O konu hakkında başka şeyler okuyabilir...”

MF24:

“...İyi bir öğrenci olabilmek için bence, bilgiye aç olmak lazım hani, aç bir insan her şeyi yiyebilir ya, öyle olmak lazım. Her şeyi alması lazım iyi/kötü. Çünkü yanlış bir bilgiyi de alsın onu gidip incelemesi lazım, öğrendiği şeyi direk kabul etmemesi lazım. Mesela diyelim, bir konu oldu, akşam bu konuyla ilgili kafanıza bir şey takıldı, ben onu mesela öğrenmeden yatamam. Aklıma takılır, gidip açıp bakarım kitaba. Böyle bir öğrenci olmak daha avantajlı...”

TS9:

“...Kitaplardaki konulara bakıyordum nasıl değinmiş nasıl bakılmış o konuya. Ayrıca sorgularım aklıma yatmıyorsa verilenleri aynen kabul etmezdim. Tutarsızlıklarda internetten araştırıyordum ya da farklı okullardan atıyorum işte Anadolu öğretmenin hocasına başvuruyorduk. Ona soruyorduk. Bu şekilde öğrenmeye çalışıyorduk onun ne olduğunu. Doğru bilgiye ulaşmak için mutlaka sorgulamanız lazım yoksa verilen bilgiyi hep doğruymuş gibi kabul edince insan yanlış yapıyor...”

TM17:

“...Bazen bilgilerde örtüşmeyen şeyler görüyorum. Tutarsızlık görüyorsam ilk kendi bildiğimi sorgularım ben mi yanlış biliyorum işte başka kaynaklara bakarım, orada zaten ben yanlış biliyorsam sorun yok ama ben hala doğru bildiğimi düşünüyorsam tutarsızlık görüyorsam hani o bilgiyi nereden öğrendim hocadan öğrendiysem gidip sorarım işte internetten ararım. Bu şekilde daha iyi öğrenebilirler ...”

FL, TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, iyi öğrenen olmak için verilen bilginin aynen kabul edilmemesini ve var olan bilgi bütünü

içerisinde tutarsızlıklar gördüklerinde doğruyu bulma adına araştırma sürecine yönelmeleri gerektiğine ilişkin öneriler verdikleri görülmektedir.

4.9.2. Öz-Düzenleyici Öğrenci Olma

Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde ve Fen Lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin etkili öğrenmeye yönelik olarak Öz-düzenleyici öğrenci/öğrenen olma kapsamında vermiş oldukları ifadelerden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.39'da sunulmuştur.

Tablo 4.39: FL, TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Etkili Öğrenme Kapsamında Öz-Düzenleyici Öğrenci Olmaya İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	FL (n:6)		TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)		Genel Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öz-Düzenleyici Öğrenci	Amaç/hedef belirleme ve Planlama	5	83	26	87	20	67	27	90	78	81
	Çevreyi Düzenleme	5	83	21	70	19	63	18	60	63	65
	Bilgiyi Arama/Araştırma	5	83	20	67	18	60	17	57	60	63
	Kendini gözlemleme ve Öğrenme Kaydını tutma	2	33	10	33	11	37	2	7	25	26
	Yardım Alma	6	100	29	97	27	90	27	90	89	93
	Sonuçlara Göre Plan Yapma	2	33	9	30	7	23	6	20	24	25
	Öz- düzenleyici öğrenme stratejisini kullanmadaki niyet	2	33	20	67	8	27	16	53	46	48

Tablo 4.39 incelendiğinde, öğrencilerin %81'inin etkili ya da iyi öğrenen olabilmek için hedef belirlenmesi ve bu hedef doğrultusunda planlama yapılmasını, %65'inin bu hedef doğrultusunda çalışma ortamlarının düzenlenmesi gerektiğini ayrıca çalışılacak konuya ilişkin %63'ünün araştırma yapılması ve %93'ünün ise başkalarından yardım alınması gerektiğini önerdikleri tespit edilmiştir. Öğrenme sürecinin izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik olarak ise öğrencilerin sadece %26'sının kendi öğrenmelerini izlemeleri

gerektiği ve %24'ünün ise bu izlemelerden elde edilen sonuçlar üzerinden kendilerini motive etmek adına ödöl ya da ceza sistemini kullanmaları gerektiğini önerdikleri tespit edilmiştir.

4.9.2.1. Etkili öğrenme için hedef belirleme ve hedef doğrultusunda plan yapmaya yönelik önerileri:

FL3:

"...Bence onlar öncelikle bir hedeflerinin olması lazım, bu kesinlikle şart. Çünkü yani hedefi olamayan bir gemi nereye gidecek denizin ortasında, bir gideceğın yön olursa ona doğru çalışmaların da o yönde olacaktır ve daha verimli olacaktır. Bir de seçecekleri hedeflere daha çok yani mesela yüzde 95 kendilerine göre seçmelerini isterim yani. Dış baskılar işte aile falan değil de kendi istekleri doğrultusunda çalışmaları gerekiyor. ..."

TS24:

"...Önce bir hedef belirlesinler. Sonrada sistemli bir çalışma programı. Program ya program diyince akla o kağıt üzerindeki o saatlerdir, yemek saatleri, ders çalışma saatleri gelmemeli kesinlikle ya bu çok yanlış bişey ben çok yanlış buluyorum. Programı kişi, kendine göre belirleyebilir. Kişi yani program insanın kafasında olur. Hani çalışırken ya ben şimdi ara vermeliyim ya bunu hissedersin ya şimdi ders çalışmalıyım gibi hani bu sistemi kesinlikle oturtmalılar. Hani düzenli olmalı öz olmalı. Ve hani fazla abartılmamalı bazı şeyler hani uyku falan her şey önemli sosyal aktivite çalışma döneminde çok çok önemli. Düzen kesinlikle denge sağlanmalı..."

TM24:

"...Önce kendileri için bir hedef koysunlar. Sonrasında ise insanın kendi bilincinde olması gerekir, kendinin ders çalışması bilincinde olması gerekir. Ben gidip bir hocadan çalışma için program alınmasını doğru bulmuyorum. Çünkü kimse senden daha iyi kendinin ne eksiki olduğunu bilemez onun için kendilerine göre plan yapınlar. En iyi programı kendine sen hazırlarsın. Bu bilincinde olmaları neyi istediklerinin bilincinde olsunlar ona göre çalışsınlar..."

MF25:

"...Bence hedef koymak çok önemli bu konuda hedefin olduktan sonra ona ulaşmak için elinden gelen her şeyi yapıyorsun zaten bir vicdan azabı duyuyorsun yani içinde illaki bir hedefin vardır ve ona yönelik bir şey yapıyorsundur zaten ve ona göre program hazırlıyorsun..."

FL, TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin etkili ve başarılı öğrenen olmak için hedef konulması gerektiği ve bu hedef doğrultusunda mutlaka bir program yapıp bu programa uyulması gerektiğine yönelik önerilerde buldukları tespit edilmiştir.

4.9.2.2. Etkili öğrenme için çalışma ortamını düzenlemeye yönelik önerileri:

FL5:

“...Benim odamın toplu olması gerekiyor yoksa konsantemi toplayamıyorum. Hani onun dışında her şeyin elimin altında olması da çok güzel bir özellik. İlk ortama bakarım, kitabımı falan koyarım oraya, bir yarım saat falan ortam hazırlarım yani. Gece olduğunda daha çok severim çalışmayı. Özellikle gece 1'den sonra herkes uyumuş oluyor ve zihnim açık oluyor. Bu şekilde ortamı hazırlayarak çalışsınlar...”

TS23:

“...Onun dışında dediğim gibi çevrelerinin dediklerine kulak asmasınlar, bazı insanlar var kulaklıkla müzik dinleyerek ders çalışıyorlar. Televizyon, bilgisayar, kulaklığı kapatsınlar, bütün her şeyi kapatsınlar, kendilerini dünyadan soyutlasınlar. Çünkü okuyorsun çalışıyorsun ama aklın başka yere gidiyor ister istemez başka yere gidiyor. O yüzden mümkün olduğunca sessiz ortamda ders çalışsınlar. Ders çalıştıklarında kendi kafalarının yorulduklarını hissediyorlarsa yada başlarının ağrıdıklarını düşünüyorlarsa ben biraz daha çalışmalıyım bunu bitirmek zorundayım diye de düşünmesinler. Yarım saat dinlensinler. Ondan sonra geri devam etsinler...”

TM1:

“...Ben öncelikle masamı düzenlerim düzenli olmak zorunda gereksiz bir şey olmaması gerekiyor. Dikkatim dağılıyor ister istemez. Önce mesela o dersle ilgili notlarımı ayarlarım defterimi kalemimi o şekilde hazırlarım. Böyle yaparlarsa dikkatleri dağılmaz derse daha yoğunlaşırlar...”

MF6:

“...Aslında ben düzeni önemişiyorum en azından çalışma ortamında düzen çok önemli benim için düzen olması lazım yoksa çalışmam. Bir de sessizlik çok önemli daha kolay konsantire oluyorsun. O yüzden sessiz bir ortam oluşturarak çalışsınlar...”

FL, TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için öncelikle çalışma ortamının sessizliğini sağladıkları ve motivasyonlarının düşmemesi amacıyla da önceden ders çalışma esnasında ihtiyaç duyacakları malzemeleri hazırladıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin etkili öğrenen olma adına, çalışma ortamının sessizliğinin sağlanması ve ortamda dikkat dağıtıcı unsurların uzaklaştırılarak düzenli bir çalışma ortamının oluşturulması gerektiği doğrultusunda önerilerde buldukları tespit edilmiştir.

4.9.2.3. Etkili öğrenme için araştırma yapmaya yönelik önerileri:

FL1:

“...Ben genelde ya internetten ya da okul kütüphanesinden yararlanıyordum. Farklı kaynaklardan bakmak, yani hepsinin farklı bir bakış açısı oluyor. Mesela ben bir biyoloji çalışıyorsam, en çok biyolojide yaşanan bir şeydir. Her kaynaktan farklı birçok açık oluyor yani konular, hepsi farklı şekilde incelemiş, bir konu hani bir sürü alt başlığı vardır ama bir kitap onu 3 alt başlığa ayırmıştır diğeri farklı açılardan 5 başlığa ayırmıştır atıyorum. Hangisi bana uygun onu belirliyorum ve bunlar daha çok aklımda kalıyor. Bir kitapta bir şey üzerine vurgu yapılmıştır öbüründe şey üzerine vurgu yapılmıştır, ikisini de incelediğin zaman ikisi de senin aklında yer ediyor hani farklı bakış açıları da kazanmış oluyorsun. Benim için çok faydalı oldu bence öğrencilerde doğru bilgiye ulaşabilmek için mutlaka farklı kaynaklara bakmalı...”

TS11:

“...Kitap ve internet, soru bankaları, konu anlatımlarından araştırma yapsınlar. Öyle yapınca farklı görüşler, farklı yorumlar yani ortaya değişik bir sentez çıkıyor daha iyi öğreniyorsun, unutmuyorsun...”

TM8:

“...Farklı kaynaklardan araştırma yapmalı o konuyu anlayıncaya kadar elinden ne geliyorsa sadece soru çözmek değil anlamadığı yerleri öğrenmek için öğretmene soracak emek olmadan yemek olmaz demiş atalarımız sen biraz çaba harçayacaksın ki olsun...”

MF15:

“...Yani dediğim gibi farklı kaynaklardan çalışmalarını öneririm. Bence bir kaynağa bağlı kalıpta onun sadece ya o kaynak yanlışsa direkt yanlış öğrenecek ve o bide bir tane kaynaktan çalışmak ezbere giriyor bence. Yani en az iki kaynak kitap olarak, internet ve hocaya başvurmalarını tavsiye ederim...”

FL, TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmek ve bilgiyi daha anlamlı hale getirebilmek için genellikle internetten ve kitaplardan araştırma yaptıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu şekilde yaptıklarında daha iyi öğrendiklerini ve bilgiyi unutmadıklarını ifade ederek öğrencilere iyi bir öğrenen olabilmeleri için araştırma yapmaları gerektiği yönünde önerilerde buldukları tespit edilmiştir.

4.9.2.4. Etkili öğrenme için öğrencinin kendi öğrenme sürecini izlemesi gerektiğine yönelik önerileri:

FL5:

“...Genelde okulda dersi çalışırken arkadaş geliyor soru soruyor o zaman eski konular da aklına gelmiş oluyor ve nerde eksik var onuda görüyordun. Ayrıca

tekrar gibi o da oluyor. Eksiklerini görme adına başkalarına konuları anlatabilirler böylece eksiklerini görüp tamamlarlar...”

TS20:

“...Kitabım önümde açık olurdu sonuçta anlatırdım kendi kendime aa dur burayı atladım bunu da diyeyim derdim bundan kendim de şey çıkarırdım vay burayı öğrenememişim ya da burayı çok iyi öğrenmişim de derdim o şekilde yapıyordum. Çok faydalı oldu eksiklerimi görmek için...”

TM1:

“...Ben önce konuyu okurdum daha sonra onu yine sesli bir şekilde kendime anlatırım. Yanlış olup olmadığını kontrol etmek için sebebi bu yani. Mesela ben böyle sesli bir şekilde çalıştığım zaman kesinlikle daha iyi öğrenirim ve arkadaşlarıma anlatacak olsam onu anlatabildiğimi fark ettim. Bu şekilde çalışırsam gerçekten hani bunun da öğrenme olduğuna inanıyorum ben. Yani mesela anlarsın ama başkasına anlatamazsın hani bu öğrenmek değil bana göre. Böyle daha iyi olduğunu fark ettim ve devam ettim böyle. Bence bu yöntemi mutlaka denemeliler...”

MF26:

“...Hani bir de hani en çok şeyde görmüştüm hani arkadaşlarla ben ona soruyorum o bana soruyor öyle şey yapıyordum hani. Öyle daha çok aklımda kalıyor. O yüzden hani hep sen şu konuda mesela bir soru soruyordum hani evet bak şurada şunu yaptım burada bunu yaptım, o bana anlatıyordu, ben ona anlatıyordum. Böyle yapsınlar böyle yapınca daha fazla akılda kalıyor. Birde eksikler görülüyor...”

FL, TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için öğrenme süreçlerinin izlenmesi ve kendi öğrenmelerine yönelik dönüt verilmesini önerdikleri tespit edilmiştir. Kendi öğrenme süreçlerini izlemeye yönelik olarakta genellikle konuyu ya kendi kendilerine ya da arkadaşlarına anlatmaları ve anlatma esnasında eksikliklerini görmeleri gerektiği ifade edilmiştir.

4.9.2.5. Etkili öğrenme için öğrencinin başkalarından yardım alması gerektiğine yönelik önerileri:

FL5:

“...Onun dışında hani öğrenciler cidden ilgi alanlarını geliştiren kişilerle takılmalı gerçekten böyle çok sığ insanlar da olabiliyor bu onları kötü yönde de etkileyebiliyor. Onun dışında bir konuda zorlanıyorlarsa cidden güvendikleri insanlardan yardım alabilirler kendilerini bu şekilde geliştirebilirler...”

TS8:

“...Abime çok danıştım, abi bunda böyle böyle böyle sorun oldu, hani bu böyle, niye böyle oldu, ya da neden böyle sence, bence bu böyle olsa daha iyi olmaz mı abi diye hemen yorumumu yaparım. ben kendi fikrimi soruyorum, ama abim biraz daha büyük olduğu için, o da kitap okumayı sevdiği için bir de onun fikrini alıyorum, hani ben doğru mu düşünüyorum hani yoksa yanlış mı

düşünüyorum. Böylece kafam daha netleşiyor başkalarından yardım istemekten çekinmesinler...”

TM10:

“...Sürekli sistemli bir şekilde çalışmalarında öğretmenlerinden yardım almalarını ve rehberlik sistemine başvurmalarını öneririm. ...”

MF13:

“...Kendilerini eksik gördükleri yerleri iyi belirlemeleri önemli. Önemli olan yerleri tespit etmeleri ve bunu kendi başlarına çalışarak değil de dersane hocası olur özel ders hocası olur kendi üst dönemlerinden daha onlara çalışmış birileri olur ya da daha başarılı mesela olimpiyat çalışmış arkadaşları olur. Onlara danışarak ne yapmam lazım bunu nasıl çözmem lazım şeklinde. Bence etraftan yardım alarak çalışmak en iyisi ne kadar çok fikir varsa o kadar çok ortaya bir şey çıkıyor ...”

FL, TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin anlamlı öğrenebilmek, kendilerini geliştirebilmek ve hedefleri doğrultusunda ilerleyebilmek için çevresindeki insanlardan yardım istedikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrenciler genellikle öğretmenlerden ve arkadaşlardan yardım istediklerini ifade ederek, öğrencilere eksiklerini tamamlama ve daha anlamlı öğrenebilme adına öğretmenlerinden ve arkadaşlarından yardım almaları gerektiği yönünde önerilerde buldukları tespit edilmiştir.

4.9.2.6. Etkili öğrenme için öğrencinin olumlu ya da olumsuz pekiştirici kullanılması gerektiğine yönelik önerileri:

FL6:

“...Ya işte 1 haftalık plan yapıyorsam o haftanın sonunda istediğim bir şey yapabiliyorum belki ya sinemaya gitmeyi düşündüğüm oluyor mesela. Öyle daha çalışmaya motive oluyorum arkadaşlara öneririm en azından kendilerini böyle rahatlatabilirler...”

TS23:

“...Ben bugün akşama kadar şunu çalışmak istiyorum akşamdan sonra kendime bunu ödül koyuyorum böyle yapmak istiyorum desinler. Belli bir çalışma metodu oluştursunlar, kendilerine ödül ve ceza oluştursunlar. Ama gerçekten de uygulansınlar, bu ödül ve cezaları. ...”

TM11:

“...Ders çalışmadan hemen sonra bişey yapmanın verdiği rahatlık vardı tabiki. Ben şimdi 3 saat ders çalışırım ama ondan sonra güzel bi film izlerim bu ders çalışma sırasında büyük bi mutluluk o zorluğu bi şekilde aşma yolu. Bunu kendilerini rahatlatmak için yapabilirler...”

MF13:

“...Kendimi istekli hale getirmek için yaptığım maksimum halı saha maçı vardır arkadaşlarım çağırıştır. Şu kadar çalışayım gelirim çalışmazsam

gelmeyeceğim falan diye öyle şeyler olmuştur. Kendilerini çalışmaya istekli hale getirmek için ödül verebilirler...”

FL, TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrenciler çalışmalarında motive olabilmek için ödül ya da ceza yöntemi kullandıklarını ifade ederek, öğrencilere çalışmalarını daha motive bir şekilde sürdürebilmeleri için ödüllendirme ya da cezalandırma sistemini kullanmaları gerektiği yönünde önerilerde buldukları tespit edilmiştir.

4.9.2.7. Etkili öğrenme için öğrencinin öğrenme stratejilerini kullanma amacını bilmesi ve öğrenmeyi izlemesi gerektiğine yönelik önerileri:

FL3:

“...Not alarak çalışıyordum. Not alarak çalıştığım zaman ne gördüm, bunu yapmadığım zamanlar da oldu yaptığım zamanlar da oldu. Gerçekten arasındaki farkı gördüm yani. Bir hafta sonra tekrar sorsalar hatırlamazdım yani not tutmadığım zaman veya güzel okumasaydım. Ama 1 sene boyunca aklımdadır mesela çalıştığım şeyler. Eğer bilgileri hatırlamak istiyorlarsa not alarak çalışsınlar..”

TS10:

“...Tekrar yapmazsam unutuyorum ne kadar sürse de. Mesela tarihe çalışırken ezberimi bitiriyordum. Bir hafta arayla eksik olduğum konuları yapıyordum. Bir ay geçtikten sonra baştan sona tekrarlıyordum o şekilde daha kalıcı oluyordu. Mutlaka tekrar yapsınlar...”

TM17:

“...Ders çalışma konusunda söyleyebildiğim dersi dinlemek, not almak, tekrar yapmak, hani tekrar yapmak öğrenciye hani insanlar bugün öğrendiği bir şeyin yarın % 30 unu ertesi gün % 80ini unutuyormuş tekrar yapmak bu yüzden çok önemli ve başka söyleyebileceğim bu kadar...”

MF26:

“...Bir baksın bu hocan iyi anlıyorum diyorsa dinlesin baktı konu eksiği hala var ya özel ders alsın ya etüt alsın yada kendi oturup çalışsın sözel bir ders ise mesela ben onikinci sınıfta günü güne tekrar yapıyordum. Tekrar yaparlarsa kendi karlarına mutlaka ve şey yapsınlar mesela eğer şeyse sayıysa tekrar etmek amaçlı soru çözsünler. Çünkü aynı şeyi oku oku bir şey olmuyor matematikte fizikte...”

FL, TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin daha çok hatırlamayı kolaylaştırdığını düşündükleri tekrarlama stratejisini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin özellikle tekrar stratejisine vurgu yapmalarının nedeni öğretmenlerin öğrencilerden ezbere yönelik beklentilerinin

olmasına hem de kullanılan değerlendirme yöntemlerinin ezber ağırlıklı olmasına bağlanabilir.

4.9.3.Öğrenme Stratejilerini Kullanma

Lisans Giriş Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde ve Fen Lisesi dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin etkili öğrenmeye yönelik olarak öğrenme stratejilerini kullanma kapsamında vermiş oldukları ifadelerden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.40'da sunulmuştur.

Tablo 4.40: FL, TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Etkili Öğrenme Kapsamında Öğrenme Stratejilerini Kullanmaya İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	FL (n:6)		TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)		Genel (n:96)	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenme stratejileri	Altını çizme	2	33	22	73	19	63	15	50	58	60
	Tekrarlama	2	33	13	43	15	50	17	57	47	49
	Not alma	3	50	16	53	16	53	19	63	54	56
	Özetleme	2	33	9	30	15	50	6	20	32	33
	Benzetimler	0	0	4	13	0	0	0	0	4	4
	Anahatları oluşturma	0	0	2	7	3	10	2	7	7	7
	Şematize Etme/Haritalandırma	1	17	2	7	3	10	4	13	10	10
	Baş harflerle düzenleme stratejileri	0	0	0	0	1	2	0	0	1	1

Tablo 4.40 incelendiğinde, genel toplamda (96) öğrencilerin %60'ının etkili ya da iyi öğrenen olabilmek için öğrencilere altını çizerek metni okumaları gerektiği ve %49'unun ise tekrar yapılması yönünde önerilerde buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin %56'sı not almayı, %33'ü özetlemeyi, %4'ü benzetimleri, %7'si anahat oluşturma stratejisini, %10'unu şematize etmeyi ve %1'i ise baş harfle düzenleme stratejilerinin kullanılmasını önerdikleri tespit edilmiştir. Genel olarak önerilen öğrenme stratejileri değerlendirildiğinde öğrencilerin hatırlama ağırlıklı olan altını çizme ve tekrarlama stratejilerine ağırlık verdikleri daha üst düzey öğrenme stratejileri olan ekleme ve örgütlenme stratejilerine daha az ağırlık verdikleri görülmektedir. Etkili öğrenme

kapsamında alanyazın incelendiğinde daha çok üst düzey öğrenme stratejilerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerin daha çok hatırlatmaya dayalı öğrenme stratejilerini önermeleri mevcut sınav sistemleri ve öğretmenlerin ezbere dayalı beklentilerinin neden olduğu ileri sürülebilir.

4.9.3.1. Etkili öğrenme için öğrencilerin öğrenme stratejilerinden altını çizme ve tekrar yapmaya ilişkin önerileri:

FL5:

“...Tabi ben öncelikle altını çizerim hani gerekli yerlerin gerçekten altını çizerim hani artık klasikleşmiş bir şey o. Çalışırken konuyu öğrenirim ondan sonra 1-2 hafta sonra tekrar bakarım. Ben böyle yapınca daha iyi hatırlıyordum. Böyle çalışırlarsa daha iyi öğrenirler ve unutmazlar...”

TS30:

“...Ben öncelikle bir okuyorum metni. Altını çizerim önemli gördüğüm yerlerin, önemli bulduğum yerlerin, can alıcı noktalar oluyor zaten cümlelerin içinde. Hocalardan aklımda kalanlar oluyor böyle hocaların söylediklerinden aklımda kalanlar oluyor onların altını çiziyorum daha sonra onları öğrenmeye çalışıyorum yani ezberleme değil de kendi cümlelerimle onları kafamda oluşturuyorum. Kendi cümlelerimle söylüyorum kendime. Yüksek sesle kendi kendime anlatıyorum. Sonra ben onları sadece bir sefer okuyup bırakıp gitmem. Eğer öyle bırakırsam anlarımki o orada öyle kalacak ve üzerine bir şey koyamam. Sonra belli aralıklarla onları tekrar ederim. Genelde her ne kadar bu tekrarları yapsamda eğer ilk başta anladımса tekrarlarım kısa sürer ama baktım anlamamışım o zaman tekrarların aralıklarını kısaltır ve daha sıklaştırırım. Tekrar benim için çok önemli. Böyle çalışabilirler işte...”

TM13:

“...Önce okusunlar ve önemli yerlerin altını çizsinler, çizdikleri yerleri tekrar tekrar bir daha okusunlar, sonra not çıkartsınlar. Özellikle tekrar yapmaları kesinlikle öneririm...”

MF4:

“...Mesela sözel bir konuya okurum önemli yerlerin altını çizerim. Düzenli çalışıyorum işte tekrar yapıyordum konuları tekrar yapıyorum. Hoca konuyu anlattı okulda böyle gelir konuyu tekrar ederim soruları çözerim yapamadığım soruları sorarım o şekilde öğreniyordum. Böyle çalışabilirler daha etkili oluyor...”

FL, TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin daha çok hatırlamayı kolaylaştırdığını düşündükleri stratejilerden olan altını çizme ve tekrarlama stratejisini önerdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin özellikle hatırlama stratejisine vurgu yapmalarının hem öğretmenlerin öğrencilerden ezbere yönelik beklentilerinin olmasından hem de kullanılan değerlendirme yöntemlerinin ezber ağırlıklı olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

4.9.3.2. Etkili öğrenme için öğrencilerin öğrenme stratejilerinden not alma ve özet yapmaya ilişkin önerileri:

FL5:

“...Çalıştığı ders mesela sözelse, sözele yönelikse not tutmak önemlidir. Yani okuduğun şeylerden özet çıkarmak önemlidir. Yani sonradan okumak için değil de o an daha fazla akılda kalsın diye yazılmalı. Not tutmak önemli o şekilde zaten akılda kalıyor...”

TS3:

“...Okurum kendime göre yorumlarım öyle yazarım direk altını çizmek oradan alıp bir yere yazmak değil değil de okurum mesela 1 paragraf okudum o paragraftan anladığımı kendi düşüncelerimi de katarak yanındaki kağıda geçiririm, özetlerim. Bence böyle daha anlamlı oluyor öğrendiklerin ezberlemeden böyle çalışsınlar...”

TM17:

“...Öğrenmenin birinci kuralı dersi dinlemek ikinci kuralı da not almaktır, not dediğim senin ondan ne anladığın benim gözümde. Bu önemli dediği yerleri not almak lazım, başarıyı buna bağlıyorum çünkü o notlar sayesinde çoğu şeyi öyle kapattım ders çalışma konusunda. Ayrıca özet çıkarırım mesela hani örnekten gidelim bir metin vardır onun altını çizdiğim konularda başka bu etkenler ne gibi sonuçlar doğurmuş, yine özet çıkarırım kendi cümlelerimle, özellikle bunu çok yaparım okuduğum cümleleri direk almaktansa ilk önce kendim özümserim. Sonra kendi cümlelerimle yazarım sonra özet çıkarırım ezber yapmam, ezberin bir faydasını görmedim. Onun için ezber yapmadan not çıkarıp özet yaparlar...”

MF28:

“...Not çıkarırım daha çok, altını çizmem tekrar tekrar çalışacağım için. İlk çalıştığımda çünkü neresinin önemli olduğunu anlamam genelde. Hani her şey yeni olduğu için bana o yüzden altını çizmezdim ama notlar alırdım, ama cümleyi değiştirirdim. Nasıl anladıysam onu kendi cümlelerimle değiştirirdim, çünkü aynısı olunca bir süre sonra bu otomatiğe bağlıyor, hani oradan oraya geçirince aynı cümleleri deftere yazmaya başlıyorum. O yüzden anlayıp anlamadığımı da ölçüyordu bu benim, o yüzden konuyu okurdum kendi cümlelerimle not alırdım. İnsan gerçekten böyle yapınca daha anlıyordum. Tavsiye ederim böyle çalışılmasını...”

FL, TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için bilgiyi kendilerinin anlayacakları şekilde örgütledikleri tespit edilmiştir. Özellikle örgütleme yaparken bilgiyi kısa bir şekilde not etmeyi ya da kendi ifadeleriyle özetlemeyi kullandıkları görülmüştür. Bu şekilde yaptıklarında daha iyi öğrendiklerini ve bilgiyi unutmadıklarını ifade ederek öğrencilere iyi bir öğrenen olabilmeleri için bu stratejileri kullanmalarını yönünde önerilerde buldukları tespit edilmiştir.

4.9.3.3. Etkili öğrenme için öğrencilerin öğrenme stratejilerinden benzetim yapma, uzamsal temsilciler kullanma ve bellek destekleyici ipuçlarını kullanmaya ilişkin önerileri:

FL5:

“...Ya hani eskiden çok fazla yazıyordum hani ondan sonra hani konuyu iyice öğrendikten sonra şekiller çiziyorum şemalar veya küçük şekiller çiziyorum hani onunla beraber aklımda çok fazla şey aklımda kalıyor ve aslında çok da zamanım gitmiyor böyle. Dediğim gibi şemalarla öğrenebiliyorum hani onun dışında konunun mantığını öğrenmem için gerekli şeyler o şekilde öğrenebiliyorum. Onun dışında özet de çıkarırım da her şeyden özet çıkarmaktansa şema daha yararlı. Şemaları kullanırlarsa daha iyi öğrenirler...”

TS26:

“...Ben benzetmeler kullanıyordum. Mesela telmih tarihe inmedir ben onu öğrenirken hamlet diye kodlamıştım ordan aklıma anlamı geliyordu. Tarihleri ezberlerken de genelde doğum günleri, özel günler benim için önemliydi. Örneğin 25 temuz Erzurum kongresi arkadaşımınla sınava hazırlanıyorduk bu tarih benim doğum günüm dedi ve o şekilde de kaldı. Yani benim için özel günler onun için çok önemliydi yani kodlamalar için çok önemliydi. Hani böyle kendilerine konuyu hatırlatacak şeyler bulmaları çok önemli...”

TM2:

“...Şimdi ilk önce üst başlıklar belirliyorum ben, üst başlıklar nelerdir, sonra alt başlıklara bakıyorum, nasıl diyeyim buna ne deniyordu tümdengelim mi deniyordu, o şekilde. O konunun bütün temel noktalarını belirliyorum. Daha aklımda kalıyor, bence böyle çalışabilirler...”

MF25:

“...Önce tabi genelde ben dallandırırım şekilde mesela bir şeyi çizerken böyle grafik şeklinde gözümün önünde canlanması lazım hani ondan sonra onun üzerine çalışmaya giderim. Önce hani konunun ortaya bir özetini içeren bir şey yazarım etrafına böyle oklar çıkararak falan bir şekilde onları hani ayırmaya çalışırım. Gruplar oluşturuyorum sonra o grupları birbiriyle ilişkilendiriyorum. Benim için çok faydalı oldu...”

FL, TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için bilgiyi kendilerinin anlayacakları şekilde örgütledikleri tespit edilmiştir. Bu şekilde yaptıklarında daha iyi öğrendiklerini ve bilgiyi unutmadıklarını ifade ederek öğrencilere iyi bir öğrenen olabilmeleri için bu stratejileri kullanmaları yönünde önerilerde buldukları tespit edilmiştir.

4.10. Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmiş Tartışması

Öğrenme yaklaşımı; öğrenenin, içinde bulunduğu bağlamı algılamasına bağlı olarak, öğrenme görevine yönelik yapmış olduğu çalışma şeklinde meydana getirdiği niyet ve davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda öğrenme yaklaşımları; öğrenenin, öğrenmeye karşı niyeti kapsamında derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımı olarak sınıflanmaktadır.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımının temel amacı, anlam aramak olup yaklaşımın itici gücü ise merak duygusudur. Böylece merak duygusu öğrenende öğrenmeye ilgi ve isteği başlatmaktadır. Bu süreçte öğrenen, fikirleri önceki bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirmekte, kanıtlardan yararlanmakta ve süreci eleştirel bir yaklaşımla ele almaktadır. Ayrıca öğrenen, öğrenme stratejilerini, yürütücü biliş becerilerini ve öz düzenleyici öğrenci özelliklerini aktif olarak kullanarak tüm süreci izlemekte ve düzenlemektedir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımının temel amacı, az bir çaba ile ders gereklerinin üstesinden gelmektir. Bu kapsamda öğrenenin en temel özelliği çalışmasına yön verecek bir amacının olmamasıdır. Bu nedenle öğrenen hiçbir amaç ve strateji belirlemeden öğeler arasında ilişki kurmadan (anlamalı öğrenmeden), sadece hatırlamaya ve tekrara dayalı olarak çalışmaktadırlar. Bu süreçte öğrenci dersi ya da görevi çok az anlamalı görmekte ve çalışmaya yönelik çok fazla baskı ve endişe duymaktadır.

Stratejik öğrenme yaklaşımının temel amacı, mümkün olan en yüksek düzeyde başarıya ulaşmaktır. Stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler de başarılı olmak için çalışmaktadır. Bu kapsamda öğrenenler, çalışmalarında sürekli bir çaba sergilemekte, etkili bir şekilde zaman ve çaba yönetimi yapmakta, çalışma için uygun ortam hazırlamakta ve değerlendirme gereklerine ve ölçütlerine dikkat etmektedir. Ayrıca öğrenen, öğrenme stratejilerini, yürütücü biliş becerilerini ve öz düzenleyici öğrenci özelliklerini aktif olarak kullanarak tüm süreci izlemekte ve düzenlemektedir.

Yukarıda ifade edilen kapsam dahilinde TS, TM, MF alanında üniversite sınavında yüzde bir dilimde bulunan öğrenciler ile Fen lisesi 4. Sınıfta okuyan öğrencilerin derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımı

ölçeklerinden almış oldukları aritmetik ortalamalar incelendiğinde derinlemesine öğrenme yaklaşımına ait aritmetik ortalamaların en yüksek, yüzeysel öğrenme yaklaşımının ise en düşük olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.1, 4.2, 4.3 ve 4.10). Ayrıca üniversite sınavında yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin toplam puanları TS, TM ve MF alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (Tablo 4.4). TS, TM ve MF alanlarına göre üniversite sınavında yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puanları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında (Tablo 4.5, 4.6) TS alanındaki öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarının hem TM hem de MF alanındaki öğrencilerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle TS alan öğrencilerinin stratejik öğrenme yaklaşımının özelliklerini TM ve MF alan öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde işe koştukları ifade edilebilir. Yine TS alanındaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının TM alanındaki öğrencilerin puanlarından ve benzer şekilde MF alanındaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının TM alanındaki öğrencilerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından bakıldığında ise TS; TM ve MF alanındaki öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve birbirine benzer olduğu görülmektedir. Ayrıca Fen lisesi 4. sınıf öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ait toplam puanının hem yüzeysel hem de stratejik öğrenme yaklaşımına ait puanlarından ve stratejik öğrenme yaklaşımına ait puanında yüzeysel öğrenme yaklaşımına ait puandan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.11, 4.12).

Genel olarak TS, TM ve MF alanlarında ki ve Fen lisesi 4. sınıftaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarında aldıkları puanlara bakıldığında her üç alanda da en yüksek toplam puanların derinlemesine öğrenme yaklaşımına ait puanlar olduğu en düşük puanların ise yüzeysel öğrenme yaklaşımına ait puanların olduğu görülmektedir. Ayrıca bu araştırma kapsamında yapılan 96 görüşmelerde de TS alanından 11, TM alanından 4, MF alanından 13 ve Fen lisesinden 1 öğrencinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını yine TS alanından 19, TM alanından 26, MF alanından 17 ve Fen lisesinden 5 öğrencinin ise stratejik öğrenme

yaklaşımını tercih ettikleri tespit edilirken hiçbir öğrencinin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemedikleri görülmüştür. Derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin öğrenme sürecinde merak duygusuyla ve öğrenme isteğiyle dolu olduklarını, anlam aramaya yönelik çalıştıklarını ve ön organize edicileri kullandıklarını, öğeler arasında ilişkiler kurduklarını ve böyle yaptıklarında daha iyi öğrendiklerini ve hatırladıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenme sürecine eleştirel bir tarzda yaklaştıklarını, verilen her şeyin doğru olarak kabul edilmediğini, sorgulandığını bu noktada güvenilir kaynaklardan yararlanarak kanıtlar arandığını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin özellikle öğrenme sürecinde öğrenme stratejilerini kullandıklarını, süreci izlediklerini ve dönütlere göre yeniden düzenledikleri yönünde ifadeleri de görülmüştür. Stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin ise özellikle gelecekte iyi bir mevkide olma kaygısıyla ve mevcut üniversite sınav sistemi sebebiyle başarı odaklı çalıştıkları görülmüştür. Özellikle öğrencilerin başarılı olabilmek için hedefler koyduklarını, bu hedef doğrultusunda zaman ve çalışma ortamı düzenlemesi yaptıklarını vurguladıkları görülmüştür. Ayrıca başarı için değerlendirme ölçütlerini dikkate aldıklarını bu kapsamda uygun ve kendilerini başarıya ulaştıran öğrenme stratejilerini kullandıklarını bütün öğrenme sürecinde öz-düzenleyici öğrencinin özelliklerini kullandıkları görülmüştür. Bu araştırma kapsamında hem nicel hem de nitel verilerin birbirine benzediği söylenebilir.

Başarı düzeyi arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının arttığı, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının ise düştüğü ve başarılı öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımının özelliklerini daha fazla işe koştukları, alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Watkins (2001) öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ele alan 60 çalışma üzerinde meta analiz çalışması yapmış ve araştırma sonucunda 28 çalışmada akademik başarı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında negatif yönde ilişki olduğunu tespit ederken 37 çalışmada derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasında ve 32 çalışmada ise stratejik öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasında olumlu ilişki olduğunu bulmuştur. Bernardo (2003) ise akademik başarı ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin farklı

kültürlerde ve eğitim sistemleri içinde nasıl olduğunu tespit etmek üzere Filipinli 302 üniversite öğrencisi üzerinde çalışmış ve araştırma sonucunda derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Sadler-Smith (1996) 245 işletme öğrencisi üzerinde yapmış olduğu çalışmada da derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Benzer şekilde Ekinci (2008) 3428 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin akademik başarı düzeyi ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu başarı düzeyi arttıkça öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarının arttığını, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının ise azaldığını belirlemiştir. Senemoğlu (2011) yapmış oldukları çalışmada da Türk ve Amerikalı öğrencilerin algıladıkları başarı düzeyi ile benimsedikleri öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı ilişki olduğunu ve kendini yüksek düzeyde başarılı gören her iki ülke öğrencilerinin de derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını benimsediğini, düşük düzeyde başarılı olanların ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettiğini tespit etmişlerdir.

Sonuç olarak başarı düzeyi arttıkça derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarının arttığı, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının da azaldığı söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının hangi yönde gelişeceğini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Zeegers (2001) bu faktörleri bireysel faktörler (cinsiyet, yaş, önceki deneyimler vb.) ve bağlamsal (contextual) (öğretme/öğrenme süreci aktiviteleri, değerlendirme, kurumsal değerler vb.) olarak iki boyutta sınıflandırmıştır. Bu faktörlerden bireysel faktörler, yapısı gereği ele alındığında mevcut an itibarıyla değiştirme veya yeniden düzenleme yapma bağlamında müdahale yapılmasının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Oysaki bağlamsal faktörler üzerinde yapısı gereği bir takım düzenlemeler yapılarak öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını sergileme eğilimlerinin artırılması ve bu yaklaşımda kapsayacak şekilde üst düzey öğrenme hedefleri koyan, bu hedef doğrultusunda ön organize edicileri ve üst düzey öğrenme stratejilerini işe koşan, öğrenme süreci boyunca yürütücü biliş ve öz-düzenleyici öğrenci

özelliklerini aktif bir şekilde kullanan etkili ve anlamlı öğrenen bireylerin yetiştirilmesi anlamında bir takım olumlu etkilerin yapılabileceği açıktır.

Öğrenme yaklaşımlarını etkileyen bireysel faktörler bağlamında MF, TM ve TS alanlarındaki üniversite öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin puan ortalamaları cinsiyete göre incelendiğinde; TS ve TM alanında kız öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilerin puan ortalamalarına göre, MF alanındaki erkek öğrencilerin puan ortalamalarının ise kız öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 4.1, 4.2, 4.3). Yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin puan ortalamaları cinsiyete göre incelendiğinde ise; TM ve MF alanında kız öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilerin puan ortalamalarına göre TS alanındaki erkek öğrencilerin puan ortalamaları ise kız öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 4.1, 4.2, 4.3). MF, TM ve TS alanlarındaki üniversite öğrencilerinin stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin puan ortalamaları cinsiyete göre incelendiğinde ise TS, TM ve MF alanlarında kız öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu (Tablo 4.1, 4.2, 4.3) görülmektedir. Ayrıca TS, TM ve MF alanlarında cinsiyete göre öğrenme yaklaşımlarında anlamlı fark olup olmadığına bakıldığında ise MF alanındaki erkek öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puan ortalamalarının kız öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu, TM alanındaki kız öğrencilerin puan ortalaması ise stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 4.4, 4.5, 4.6). Ancak eta karenin düşük olmasına bağlı olarak değişkenin etki büyüklüğü zayıf olacağından manidarlık dikkate alınmamıştır.

Alanyazın incelendiği zamanda cinsiyet ile öğrenme yaklaşımları ilişkisi bağlamında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Watkins ve Hattie (1981, s. 384-393) Avusturalya Üniversitesinde yapmış olduğu çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsediklerini ifade etmişlerdir. Yine Biggs (1987, s.34-48) tarafından Avusturalya genelinde yapılan çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını tercih ettiklerini ve kız öğrencilerin de erkek öğrencilerden daha fazla stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih

ettiklerini belirlemişlerdir. Smith ve Miller (2005) tarafından yapılan çalışmada da Biggs'in çalışmasını destekler şekilde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla stratejik öğrenme yaklaşımını benimsedikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde Senemoğlu (2011) Türk ve Amerikan eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını ve çalışma becerilerini karşılaştırmak amacıyla bir araştırma yapmış ve araştırma sonucunda; kız öğrencilerin stratejik, erkeklerin ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri bulgularına ulaşılmıştır. Zeegers (2001, s. 115-132) tarafından yapılan boylamsal çalışmada ise cinsiyet faktörüne göre herhangi bir farklılığın olmadığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde Chan (2003, s. 36-50), Richardson (1995, s. 5-17) ve Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007, s. 25-41) tarafından yapılan çalışmada da cinsiyet faktörüne göre herhangi bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Yukarıda ifade edilen araştırmalarda da ifade edildiği gibi cinsiyet ile öğrenme yaklaşımları arasında pozitif ya da negatif yönde net bir ilişkinin ortaya konulamadığı gözlenmektedir.

Öğrenme yaklaşımlarının oluşmasını etkileyen bağlamsal faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre MF, TM, TS ve FL'si öğrencilerinin, "Öğretmenin alan bilgisi", "Öğretmenin bireysel ve kişilik özellikleri" ve "Öğretmenin derste kullandığı yöntemler" öğrenme yaklaşımlarını benimseme noktasında bir yönlendirme yapmaktan ziyade o ders saatine ilişkin olarak dersi dinleme ya da dersi dinlememe şeklinde bir davranış oluşturmaya neden olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ancak ifadeler derinlemesine incelendiği zaman öğrencilerin, öğretmenlerin konu alanına hakim olmadıklarını düşündüklerinde ve yaşlı öğretmenlerin dersinde, girecekleri bir sınav olduğu için o dersi öğrenebilme adına daha çok zaman ve çaba harcadıklarına dair görüşleri vurguladıkları görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımını kullanmaları üzerinde özellikle öğretmenin alan bilgisinin yetersiz olmasının ve öğretmenlerin yaşlı olmasının etkisi olduğu da söylenebilir. Ayrıca TS, TM ve MF alanındaki öğrenciler üzerinde sert mizaçlı öğretmenlerin yumuşak ve hoşgörülü öğretmenlere nazaran önceden derse hazırlıklı gelme, ders için daha fazla zaman ve çaba harcama noktasında olumlu bir etkiye

sebepe olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenin sert bir mizaca sahip olması, öğrencilerin hem öğrenmeyi sağlamak hem de başarı hedefine ulaşmak amacıyla derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımını kullanması üzerinde yönlendirici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Benzer kapsamda Fen Lisesi öğrencileri ise hoşgörölü ve iletişimi iyi olan öğretmenlerin derse olan ilgiyi artırdığını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda hoşgörölü öğretmenler derse olan güdülenmeyi de arttırdığı için öğrencilerde içsel motivasyonu harekete geçirerek derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanması bağlamında yönlendirici bir etkiye sahip olduğu da ifade edilebilir. Ayrıca öğretmen merkezli yöntemlerin işe koşulduğu derslerde öğrencilerin, dersi derste öğrenmede problem yaşadıklarını ifade ettikleri ve bu problemi aşmak için de ders dışı zamanlarda öğrenmeyi sağlamak için daha fazla zaman ve çaba harcadıklarını benzer şekilde ifade ettikleri görölmektedir. Bu bağlamda özellikle öğretmen merkezli yöntemlerin sınıfta işe koşulması öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmelerinden ziyade derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenen merkezli yöntemlerin işe koşulduğu derslerde öğrencilerin derse yönelik olumlu anlamda motivelerinin arttığı ve bu bağlamda daha kolay öğrendiklerini ifade ettikleri görölmektedir. Bu bağlamda öğrenen merkezli yöntemlerin öğrencide içsel motivasyonu harekete geçirme bağlamında derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiği zaman bu bulgunun alanyazınla kısmen örtüştüğü görölmektedir. Özellikle öğretmen ve öğretme yöntemi ile öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi sistematize etme adına Trigwell, Prosser ve Taylor (1994, s.78-83), Sheppard ve Gilbert (1991) ve Trigwell, Prosser ve Waterhouse (1999, s. 60) çalışmalar yapmış ve bu çalışmalarda öğretmen yaklaşımları ile öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasında ilişki olduğu da ifade edilmiş ve öğretmen merkezli yaklaşımlarla yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında öğrenci merkezli yaklaşımlarla derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda üniversite sınavında yüzde bir dilimde olan başarılı ve başarıya odaklanmış öğrencilerin çalışma yaklaşımlarının öğretmenlerin öğretme yöntemlerinden etkilenmemiş olmadıklarını ifade

etmeleri etkili öğrenme kapsamında, öğrencilerin hedeflerini belirlemiş ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenen öz-düzenleyici öğrenciler olmalarından, sınav ve başarı odaklı çalışmayı merkeze almış olmalarından kaynaklanabilir.

Öğretmenin öğrencilerden ezber ağırlıklı beklentilerinin olması yüzeysel öğrenme yaklaşımını, araştırma sorgulama ağırlıklı beklentilerinin olmasının ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme bakımından MF, TM, TS alanındaki öğrenciler üzerinde etkili olduğu tespit edilirken FL'si öğrencileri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiği zaman bu bulgunun alanyazınla örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda Biggs ve Tang (2007, s.23-25)'e göre öğrencileri yüzeysel öğrenme yaklaşımını sergilemeye teşvik eden faktörlerden biri "Olgusal bilginin hatırlanmasının yeterli olduğunu düşünmesine neden olan durumlar" olarak ifade edilirken derinlemesine öğrenme yaklaşımını sergilemelerine cesaretlendiren faktörlerden biri "Öğrencilerden daha etkili cevapların alınabileceği öğretim ortamı oluşturmak, örneğin bilgileri açıklayarak öğretmekten ziyade sorgulama temelli ya da problemler sunarak problemler üzerinden giderek öğretme" olarak ifade edilmiştir. Benzer şekilde ders türünün sözel olması durumunda yüzeysel öğrenme yaklaşımının, sayısal olması durumunda ise derinlemesine öğrenme yaklaşımının tercih edilmesi bakımından MF, TM, TS ve FL'ndeki öğrenciler üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiği zaman öğrencinin konu alanını algılaması ile tercih ettiği öğrenme yaklaşımı arasında ilişki olduğu ifade edilmektedir. Öğrenci konu alanını sadece niceliksel olarak bilginin artırılması ya da hatırlanması gereken bir konu olarak ele alırsa yüzeysel öğrenme yaklaşımına, soyut anlamın öğrenilmesi, gerçek anlamın bulunması için yorum yapılması gerektiği şeklinde ele alırsa derinlemesine öğrenme yaklaşımına yönelmektedir (Prosser ve Trigwell, 1999, s.16).

"Öğretmeni sevme ya da sevmeme" durumunun ise öğrenme yaklaşımını etkileme bağlamında TS, TM, MF ve Fen Lisesi öğrencileri tarafından farklı görüşlerle ifade edildiği tespit edilmiştir. TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin (90) %29'u ve Fen Lisesi öğrencilerinin %33'ü öğretmenin sevilmesinin ders için önceden zaman ve çaba harcama, hazırlık yapma, konuyu öğrenmeye çalışma ve konuyu eleştirel bir tarzda ele alma bakımından derinlemesine öğrenme

yaklaşımını benimsemeleri hususunda yönlendirici bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak yine aynı kapsamda TS, TM, MF öğrencilerinin (90) %47'si ve Fen lisesi öğrencilerinin %67'si öğretmeni sevmenin ya da sevmemenin öğrenme yaklaşımlarını benimseme üzerinde bir etkisi olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durumun en büyük nedenlerinden biri, öğrencilerin girecekleri LYS'nin onlar üzerinde çok etkili olması olarak ifade edilebilir. Ayrıca bu öğrenci grubunun sorumluluklarını bilen öz-düzenleyici öğrenciler olması da önemli bir faktör olarak söylenebilir.

MF, TM, TS ve FL öğrencilerinin, "Okul özellikleri"ni öğrenme yaklaşımlarını benimseme noktasında bir yönlendirme yapmaktan çok o ders saatine ilişkin olarak dersi dinleme ya da dersi dinlememe şeklinde bir davranış geliştirme üzerinde etkisi olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ancak ifadeler derinlemesine incelendiği zaman, sınıf ortamının kalabalık ya da gürültülü olması durumunda öğrencilerin, dersi derste öğrenmede problem yaşadıklarını ifade ettikleri ve bu problemi aşmak için de ders dışı zamanlarda öğrenmeyi sağlamak için daha fazla zaman ve çaba harcadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda özellikle sınıf mevcudunun kalabalık ve gürültülü olması öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmelerinden ziyade derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ancak okulun yönetim anlayışının öğrencilerde öğrenme yaklaşımı benimseme noktasında bir yönlendirme yapmadığı tespit edilmiştir.

Dershanelerin ve arkadaş çevresinin MF, TM, TS ve FL'ndeki öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkisi olduğu da tespit edilmiştir. Özellikle dershanelerin üniversite sınavına yönelik olarak öğrenciler için rekabet ortamı yaratmaları ve öğrenci çalışmalarını organize ederek başarıya ulaşmayı hedeflemeleri öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih etmeleri üzerinde etkili olduğu gözlenmektedir. Stratejik öğrenme yaklaşımının kapsamına bakıldığında bu anlayışla örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğrencileri, başarı ve yüksek notların motive ettiği görülmektedir (Newble ve Entwistle, 1986, s. 165). Ayrıca stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğrenciler algılanan değerlendirme süreci içinde manayı anlamaya ya da olguları ve prosedürleri hatırlamaya dayalı

bilişsel süreçlerinden hangisine vurgu yapılmışsa ona göre yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarından birini kullanan öğrencilerdir (Entwistle, 1995, s.47). Bu süreçte öğrenciler özellikle daha önce etkililiğini gördükleri öğrenme yaklaşımlarını ve öz-düzenleyici öğrenci özellikleri aktif olarak kullanmaktadırlar.

Öğrencilerin ifadeleri, ailelerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyip etkilememesi bağlamında ele alındığında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin (90) %58'i ve Fen lisesi öğrencilerinin (6) %67'si ailelerin öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını bilen bireyler olmalarından, belirledikleri hedefler doğrultusunda gerekeni yapmalarından ve bu bağlamda ana-babanın yönlendirmelerine ihtiyaç duymamalarından ayrıca ailelerin yeterince bilgi birikimine sahip olmadıklarına inanmalarından kaynaklanabilir. TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin %40'ı ise aynı kapsamda ailelerinin hedef koyma, motive etme, çalışmalarını organize etme ve takip etme, gelişimini izleme gibi faktörlerde kendilerine rehberlik ettiklerini belirterek stratejik ve derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemelerinde hususunda bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Değerlendirme türünün öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyip etkilemediği ele alındığında ise MF, TM, TS ve FL'sindeki öğrencilerin klasik sınavlar ve boşluk doldurma sınavlarında derinlemesine, çoktan seçmeli objektif testlerde ve Doğru-Yanlış sınavlarında ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmeleri üzerinde etkili olduğunu görülmüştür. Alan yazın incelendiği zaman bu bulgunun Terry (1933), Meyer (1934), Meyer (1935), Marton & Säljö (1976b), Scouller (1998), ve Reid, Duvall ve Evans (2005) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular tarafından desteklendiği görülmektedir.

Özetle, mevcut bilgiler arasındaki ilişkileri anlamaya odaklı oluşturulan, düzenlenen öğretme-öğrenme ortamı ve bu ortamın en önemli parçası olan öğretmen davranışları ve beklentileri ayrıca değerlendirme biçiminin anlamlı öğrenmeye yönelik olması öğrencilerde derinlemesine öğrenme yaklaşımını, ezbere dayalı öğretme- öğretilme ortamı, öğretmen davranışları, beklentileri ve

değerlendirme biçimi ise öğrencilerde yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemelerine yol açabilmektedir. Benzer şekilde yalnızca yarışma odaklı ya da yüksek not odaklı öğretme-öğrenme ortamı, öğretmen davranışları ve beklentileri ve değerlendirme biçimi ise öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımını benimsemeleri noktasında etkileyebilmektedir. Bu noktada öğrenciler içinde buldukları öğretme-öğrenme ortamının özelliklerini çok iyi algılamakta ve bu algıları derinlemesine öğrenme yönünde olursa derinlemesine öğrenme yaklaşımının davranışlarını sergilemekte yüzeysel öğrenme yönünde olursa yüzeysel öğrenme yaklaşımının davranışlarını sergilemektedirler.

21. yüzyıl da öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları en büyük sorunlardan biri hızla değişen dünya düzeni içinde bilginin nasıl elde edileceğiyle ilgilidir. Bu kapsamda etkili öğrenme, içinde bulunduğumuz süreçte, gerçek anlamda öğrenmenin sağlandığı ve düşünme becerilerinin işe koşulduğu bir süreç olarak gereklilik haline gelmiştir. Bu kapsamda etkili öğrenme ;

1. Sürece öğrenme hedeflerinin konularak başlanması
2. Bu öğrenme hedeflerine başarıyla ulaşabilmek için planların yapılması, bunların uygulamaya konulması ve bütün sürecin kontrol edilmesi
3. Anlamli öğrenmeye vurgu yapılarak, öğrenme sürecinde üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulmasına vurgu yapılması
4. Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama bakımından uygun öğrenme stratejilerinin kullanılmasına vurgu yapılması
5. Öğrenenin öğrenme sürecinde aktif olması
6. Hem varolan bilgilerle önceki bilgiler arasında hem de farklı disiplinler arasında anlamli bağlantılar kurulması şeklinde ki özellikleri kapsamaktadır.

Yukarıda ifade edilen kapsam da MF, TM, TS ve FL'ndeki öğrencilerin etkili öğrenmeye ilişkin önerileri "derinlemesine öğrenme yaklaşımı", "öz-düzenleyici öğrenme " ve "anlamli öğrenme stratejileri" temalarında olmuştur.

MF, TM, TS ve FL'ndeki öğrencilerin (96) %74'ü etkili ya da iyi öğrenen olabilmeleri için öğrencilere, konunun mantığını anlamaya yönelik çalışmaları gerektiğini, %25'i bilgiler arasında bağlantılar kurmaları gerektiğini, %21'i bilgilerin doğruluğunu ispatlamak amacıyla kanıtlara başvurmaları gerektiğini ve %34'ü ise bilgilerin sorgulanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda derinlemesine bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme sürecinde öz-düzenleyici öğrenci özelliklerini ve öğrenme stratejilerini kullanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda bulgular ele alındığında MF, TM, TS ve FL'ndeki öğrencilerin (96) %81'inin etkili ya da iyi öğrenen olabilmek için hedef belirlenmesi ve bu hedef doğrultusunda planlama yapılmasını, %65'inin bu hedef doğrultusunda çalışma ortamlarının düzenlenmesi gerektiğini ayrıca çalışılacak konuya ilişkin %63'ünün araştırma yapılması ve %93'ünün ise başkalarından yardım alınması gerektiğini önerdikleri tespit edilmiştir. Öğrenme sürecinin izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik olarak ise öğrencilerin sadece %26'sının kendi öğrenmelerini izlemeleri gerektiği ve %24'ünün ise bu izlemelerden elde edilen sonuçlar üzerinden kendilerini motive etmek adına ödül ya da ceza sistemini kullanmaları gerektiğini önerdikleri tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiği zaman etkili öğrenen olma kapsamında ifade edilen önerilerin alanyazınla örtüştüğü görülmektedir (Watkins ve diğ. 2000; Carnell ve Lodge, 2002; Carter, Bishop ve Kravits, 2011; Watkins, Carnell ve Lodge, 2007).

MF, TM, TS ve FL'ndeki öğrencilere altını çizerek metni okumaları gerektiği ve %49'unun ise tekrar yapılması yönünde önerilerde buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin %56'sı not almayı, %33'ü özetlemeyi, %4'ü benzetimleri, %7'si anahat oluşturma stratejisini, %10'unu şematize etmeyi ve %1'i ise baş harfle düzenleme stratejilerinin kullanılmasını önerdikleri tespit edilmiştir. Genel olarak önerilen öğrenme stratejileri değerlendirildiğinde öğrencilerin hatırlama ağırlıklı olan altını çizme ve tekrarlama stratejilerine ağırlık verdikleri daha üst düzey öğrenme stratejileri olan ekleme ve örgütleme stratejilerine daha az ağırlık verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin özellikle sözel derslerde daha anlamlı öğrenmeden çok yüksek not almaya yönelmeleri hem öğretmenlerin öğrencilerden ezberle yönelik beklentilerinin

olmasına hem de kullanılan değerlendirme yöntemlerinin ezber ağırlıklı olmasına bağlanabilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara özetine ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

MF alanındaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin bulgular genel olarak ele alındığında derinlemesine öğrenme yaklaşımına ait puanların stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ait puanlardan yüksek olduğu ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına ait puanın ise derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımına ait puanlarından düşük olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle benimsenen öğrenme yaklaşımına ait puanlar en yüksekten en düşük puana doğru; derinlemesine öğrenme yaklaşımı, stratejik öğrenme yaklaşımı ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı olarak sıralanmıştır. Bu kapsamda MF alanındaki öğrencilerin diğer iki yaklaşıma göre daha yüksek bir puanla derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsedikleri görülmüştür.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

TM alanındaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin bulgular genel olarak ele alındığında derinlemesine öğrenme yaklaşımına ait puanların stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ait puanlardan yüksek olduğu ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına ait puanın ise derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımına ait puanlardan düşük olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle benimsenen öğrenme yaklaşımına ait puanlar en yüksekten en düşük puana doğru; derinlemesine öğrenme yaklaşımı, stratejik öğrenme yaklaşımı ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı olarak sıralanmıştır. Bu kapsamda TM alanındaki öğrencilerin diğer iki yaklaşıma göre daha yüksek bir puanla derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsedikleri bulunmuştur.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

TS alanındaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin bulgular genel olarak ele alındığında derinlemesine öğrenme yaklaşımına ait puanların stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ait puanlardan yüksek olduğu ve yüzeysel

öğrenme yaklaşımına ait puanın ise derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımına ait puanlarından düşük olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle benimsenen öğrenme yaklaşımına ait puanlar en yüksekten en düşük puana doğru; derinlemesine öğrenme yaklaşımı, stratejik öğrenme yaklaşımı ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı olarak sıralanmıştır. Bu kapsamda TS alanındaki öğrencilerin diğer iki yaklaşıma göre daha yüksek bir puanla derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsedikleri bulunmuştur.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

TS, TM ve MF alanlarına göre üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları puanları karşılaştırıldığında TS alanındaki öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarının hem TM hem de MF alanındaki öğrencilerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Yine TS alanındaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının TM alanındaki öğrencilerin puanlarından ve benzer şekilde MF alanındaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının TM alanındaki öğrencilerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

MF, TM ve TS alanındaki öğrencilerin her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının cinsiyete göre karşılaştırıldığında MF alanındaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ele alındığında derinlemesine öğrenme yaklaşımına ait puanlar bakımından anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın erkek öğrenciler yönünde yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu farkın eta karenin düşük olmasına bağlı olarak örnekleme bağlı olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda etki büyüklüğü zayıf olduğundan manidarlık dikkate alınmamıştır. Stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları ele alındığında ise her iki cinsiyete ait puanların benzer olduğu, iki grubun puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. TM alanındaki öğrenciler için ele alındığında ise stratejik öğrenme yaklaşımına ait puanlar bakımından anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kız öğrenciler lehinde yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu farkın eta karenin düşük olmasına bağlı olarak örnekleme bağlı olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda etki büyüklüğü zayıf olduğundan manidarlık dikkate alınmamıştır. Derinlemesine

ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları ele alındığında ise her iki cinsiyete ait puanların benzer olduğu, iki grubun puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Son olarak TS alanındaki öğrenciler için ele alındığında ise derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımları bakımından her iki cinsiyete ait puanların benzer olduğu, iki grubun puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Fen Lisesindeki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin bulgular genel olarak ele alındığında öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin puanının hem yüzeysel hem de stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarından ve stratejik öğrenme yaklaşımına ait puanın ise yüzeysel öğrenme yaklaşımına ait puandan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

5.1.7. Araştırmanın Yedinci ve Sekizinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Öğrenme yaklaşımlarının oluşmasını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre “Öğretmenin derste kullandığı yöntemler”, “Öğretmenin alan bilgisi”, “Öğretmenin bireysel ve kişilik özellikleri” ve “Okul özellikleri” MF, TM, TS ve FL öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme süreçleri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenin öğrencilerden ezber ağırlıklı beklentilerinin olması yüzeysel öğrenme yaklaşımını, araştırma sorgulama ağırlıklı beklentilerinin olmasının ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme bakımından MF, TM, TS alanındaki öğrenciler üzerinde etkili olduğu tespit edilirken, FL öğrencileri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde ders türünün sözel olması durumunda yüzeysel öğrenme yaklaşımının, sayısal olması durumunda ise derinlemesine öğrenme yaklaşımının tercih edilmesi bakımından MF, TM, TS ve FL’ndeki öğrenciler üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca dershanelerin ve arkadaş çevresinin MF, TM, TS ve FL’ndeki öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkisi olduğu da tespit edilmiştir. Öğrencilerin değerlendirilme şeklinin öğrenme yaklaşımlarını belirleyip belirlemediğine bulgular ele alındığında ise MF, TM, TS ve FL’ndeki öğrencilerin klasik sınavlar ve boşluk doldurma sınavlarında derinlemesine,

çoktan seçmeli objektif test ve doğru-yanlış sınavlarında ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmeleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmeni sevme ya da sevmemenin ise düşük bir oranda öğrenme yaklaşımlarını etkilediği ifade edilmiştir.

5.1.8. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Etkili öğrenme kapsamında öğrencilerin önerilerini belirlemek amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre MF, TM, TS ve FL'indeki öğrencilerin etkili ya da iyi öğrenen olabilmek için konunun mantığını anlamaya yönelik çalışılmasını, bilgilerin sorgulanmasını, bu bilgiler arasında bağlantılar kurulması gerektiğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca belirledikleri hedeflere başarıyla ulaşabilmeleri için öz-düzenleyici öğrencinin özelliklerini uygulamaları ve yine bu bağlamda uygun öğrenme stratejilerini kullanılmalarını önerdikleri tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

1. Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin derinlemesine ya da yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemelerinde etkili olan en önemli faktörlerden birinin öğretmenin öğretme-öğrenme ortamında bilginin kazanılması sürecine yönelik sergilemiş oldukları beklentilerdir. Ayrıca öğretmenin öğrenci ile etkili iletişim kurarak kendini sevdirmesi ya da sevdirmemesi de benzer etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerde derinlemesine öğrenmenin geliştirilebilmesi amacıyla üniversite düzeyinde öğretmen yetiştirme politikalarında öğretim hizmetinin niteliğini artıracak şekilde yeni düzenlemelerin yapılması önerilebilir. Ayrıca halihazırda Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışmakta olan öğretmenlere hizmet içi eğitim düzenlenebilir.

2. Öğrenciler bilginin doğasını (mantığını) anlamaya çalışarak bilgiyi yapılandırdıklarını, daha anlamlı ve kalıcı öğrendiklerini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme ortamlarında öğrencilerin bilginin doğasını anlamalarını sağlayacak etkinliklere yer vermelidirler.

3. Öğrenciler bilgiyi yapılandırarak anlamlı öğrenmede ön organize edicileri etkili olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin sınıflarında ön organize edici bilgiyi etkili olarak kullanarak model olmaları önerilebilir.
4. Öğrenciler anlamlandırdıkları bilgiyi hatırlamayı kolaylaştırmada not alma, özetleme, anahat oluşturma gibi pek çok öğrenme stratejisinden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenlerin sınıflarında öğrenme stratejilerini etkili ve doğru bir şekilde uygulayarak model olmaları önerilebilir.
5. Öğrenciler konu ile ilgili pek çok şeyi merak ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda merak uyandırıcı ve öğrencilerin meraklarını doyurucu zengin ve farklı uyarıcılarla düzenlenmiş eğitim ortamları düzenlenmelidir.
6. Ülke genelinde yapılmakta olan LYS sınavı öğrencilerin özellikle derinlemesine öğrenenler olmasından ziyade stratejik öğrenenler haline getirilmesinde en büyük etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Mevcut sınav sisteminin ağırlıkla çıktı üzerinden öğrenci değerlendirmesinde bulunması öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde en önemli faktörlerden biri olmaktadır. Bu kapsamda mevcut sınav sisteminin hem süreci hem de ürünü en azından eşit bir şekilde değerlendirebilecek şekilde yeniden düzenlenmesi önerilebilir.
7. Öğrenciler de derinlemesine öğrenme yaklaşımının oluşmasında ailelerin etkisinin düşük olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda öğrencilerin derinlemesine öğrenenler haline getirilmesinde ailenin de kendi sorumluluğunu alabilmesi için okul-aile arası işbirliğinin geliştirilmesine yönelik hem seminerler verilebilir hem de ailelerin ayda belirlenen saatler içerisinde okul içinde gönüllü çalışmaları sağlanarak öğretme-öğrenme sürecine katkıları sağlanabilir.
8. Öğrencilerin hem stratejik öğrenme yaklaşımını benimsemelerinde hem de etkili öğrenme kapsamında öz-düzenleyici öğrenci olmalarını destekleyen yapılardan birinin dershaneler olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin Milli Eğitim Okullarının yanı sıra dershaneleri de tercih etmelerinin nedeni mevcut okulların öğretim hizmetinin niteliğini yetersiz olarak algılamalarından kaynaklanabilir. Bu

bağlamda okulların öğretim hizmetinin niteliği artırılarak dershanelere olan ihtiyaç ortadan kaldırılabilir.

9. Öğretmenler öğrenme stratejilerinin öğretiminde önemli role sahip olduklarından, bu kapsamda bu öğretimi yapacak öğretmenlere üniversite düzeyinde öğrenme stratejilerinin uygulanmasına dönük eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

10. Öğretmenler öz-düzenleyici öğrenci özelliklerinin öğretiminde önemli role sahip olduklarından, bu kapsamda bu öğretimi yapacak öğretmenlere üniversite düzeyinde uygulamaya dönük eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

5.2.2.Uygulamaya Dönük Öneriler

1. MF, TM, TS alanında yüzde bir dilime giren ve FL'ndeki öğrencilerin ders bazında hangi öğrenme yaklaşımlarını, öğrenme stratejilerini ve öz-düzenleyici öğrenci özelliklerini kullandıkları hem nitel hem de nicel olarak araştırılabilir.

2. MF, TM, TS alanında yüzde bir dilime giren ve FL'ndeki öğrencilerin üniversiteyi kazandıktan sonra, kazandıkları farklı bölümlerin onların öğrenme yaklaşımları, tercih etmiş oldukları öğrenme stratejileri ve kullandıkları öz-düzenleyici öğrenci özellikleri üzerine etkililerini belirlemek bakımından boylamsal bir araştırma yapılabilir.

3. Fen lisesi birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencileri arasında öğrenme yaklaşımlarının tercih etme düzeyleri ve öz-düzenleyici öğrenci olma özellikleri bakımından bir değişimin olup olmadığı, oluyorsa hangi faktörlerden kaynaklandığına dair boylamsal bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abouserie, R. (1995). Self esteem and achievement motivation as determinants of students approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 20(1), 19-27.
- Arends, R. I. (1998). Learning to teach. USA: McGraw-Hill Companies.
- Bernardo. A. B. I. (2003). Approaches to learning and academic achievement of filipino students. *Journal of Genetic Psychology*, 164, 101-114.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381-394.
- Biggs, J.B. (1987). Student approaches to learning and studying. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1996). Approaches to learning of asian students a multiple paradox. J. Pandey, D. Sinha, ve D.P.S. Bhawuk, (Eds.) *Asian Contributions to Cross-Cultural Psychology*, 180-200. New Delhi: Sage Publications.
- Biggs, J. (2001). Enhancing learning: a matter of style or approach?. R.J. Sternberg ve L. F.Zhang (Eds.) *Perspective on thinking, learning, and cognitive styles*, 73-102. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *The Society for research into higher education teaching for quality learning at university*. USA: McGraw Hill.
- Bilen, M. (2006). Plandan uygulamaya öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bowden, J. & Marton, F. (1998). *The University of learning beyond quality and competence*. London & New York: RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group.
- Brew, A. & McCormick, B. (1979). Student learning and an independent study course. *Higher Education*, 8(4), Student Learning, 429-441.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (1999). The relation between learning styles, the big five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, 26, 129-140.
- Busato, V.V., Prins, F.J., Elshout, J.J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29, 1057-1068.
- Carnell, E. & Lodge, C. (2002). *Supporting Effective Learning*ç London: Paul Chapman Publishing.

- Carter, C., Bishop, J. & Kravits, S.L. (2011). Keys to effective learning study skills and habits for success. USA: Pearson Education.
- Chambers, E. (1992). Work-Load and the Quality of Student Learning. *Studies in Higher Education*, 17(2), 141-153.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2009). Mainly openness. The relationship between the big five personality traits and learning approaches. *Learning and Individual Differences*, 19, 524-529.
- Chan, K. (2003). Hong Kong teacher education students epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Chin, C. & Brown, D. E. (2000) Learning in science: a comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(2), 109-138.
- Christensen, C. A., Massey, D.R. & Isaacs, P.J. (1991). Cognitive strategies and study habits. an analysis of the measurement of tertiary students' learning. *British Journal of Educational Psychology*, 3(61), 290-299.
- Cleary, T.J. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-Regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.
- Crooks, T, J. (1988). The Impact of classroom evaluation practices on students. *American Educational Research Association*, 58(4), 438-481.
- Curzon, L. B. (2004). Teaching in further education an outline of principles and practise. New York: Continuum.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dart, B. C., Burnett, P. C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J. & Smith, D. (2000). Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning, *The Journal of Educational Research*. 93(4), 262-270.
- Dembo, H., M. (1994). Applying Educational Psychology. London: Longman
- Duff, A. (1997). A note on the reliability and validity of a 30-item version of trait and Entwistle's revised approaches to studying inventory, *British Journal of Educational Psychology*. 67, 529-539.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K. & Ferguson, J. (2004). The Relationship between personality, approach to learning and academic performance, *Personality and Individual Differences*. 36, 1907-1920.

- Eggen, P.D. & Kauchak, D.P. (2006). *Strategies and models for teachers. teaching content and thinking skills*. (5. Baskı). Boston: Pearson Education.
- Ekinci, N. (2008). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretim-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri*, Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Entwistle, N.J., Hanley, M., Hounsell, D. (1979). Identifying approach to studyin. *Higher Education*. 8(4), 365-380.
- Entwistle, N.J & Ramsden, P. (1981). Effect of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- Entwistle, N.J & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. New York: Nichols Publishing Company
- Entwistle, N.J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment introduction to the special issue. *Higher Education*, 22, 201-204.
- Entwistle, N.J. (1995). Frameworks for onderstanding as experienced in essay writing and in preparing for examinations. *Educational Psychologist*, 30(1), 47-54.
- Entwistle, N., McCune, V. & Walker, P. (2001). Conceptions, styles, and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience. Sternberg, R.J. & Zhang, L. F. (Eds.). *Perspective on thinking, learning, and cognitive styles*, 103-136. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university*. London: Palgraven macmillan.
- Fidan, N. (ty.) *Öğrenme ve öğretim kuramlar ilkeler yöntemler*. Ankara: Tekişik Matbaası.
- Gaff, J.G., Crombag, H.F.M. & Chang, T.M. (1976). Environments for learning in a dutch university. *Higher Education*, 5, 285-299.
- Gage, N., L. & Berliner, D., C. (1984). *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gage, N., L. & Berliner, D., C. (1998). *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gagné, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. USA: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

- Heikkila, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99-117.
- Heikkila, A., Niemivirta, M., Nieminen, J. & Lonka, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies a person oriented approach, *High Educ*, 61, 513-529.
- Huddleston, P. & Unwin, L. (2008). *Teaching and learning in further education diversity & change*, Cornwall: Roudledge Taylor & Francis Group.
- Learner- Centered psychological principles: a framework for school reform & redesign belgesi. [Çevrim-içi: <http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>], Erişim tarihi: 13.04.2014.
- Kan, A. (2009). Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Özellikler. Atılgan, H. (edt.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 24-81. Ankara: Anı yayıncılık.
- Kember, D. & Harper, G. (1987). Approaches to studying research and its implications for the quality of learning from distance education. *Journal of Distance Education*, 2(2), 15-30.
- Kember, D. & Leung, D.Y.P. (1998). Influences upon student' perceptions of workload. *Educational Psychology*, 18(3), 293-308.
- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29(2), 165-184.
- Kremer-Hayon, L., & Tillema, H.H. (1999). Self-Regulated learning in the context of teacher education, *Teacher and Teacher Education*. 15(5), 507-522.
- Laurillard, D. (1979). The processes of student learning. *Higher Education*, 8(4), 395-409.
- Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the s. learning environment and academic outcomes implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52.
- Lucas, U. (1996). Student approaches to learning – a literature guide. *Accounting Education*, 5(1), 87-98.
- Magno, C. (2009). Self-Regulation and approaches to learnin in english composition writing. *Tesol Journal*, 1, 1-16.
- Marton, F. (1976). Study Skills and Learning, [Çevrim-içi: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED127724.pdf>], Erişim tarihi: 18.02.2012.

- Marton, F. & Säljö, R.(1976a). On qualitative differences in learning. I – outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11.
- Marton, F. & Säljö, R.(1976b). Symposium: learning processes and strategies-II on qualitative differences in learning II – outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- McLay, M., Mycroft, L., Noel, P., Orr, K., Thompson, R., Tummons, J., & Weatherby, J. (2010). Learning and learners, Avis, J.,Fisher, R. & Thompson, R. (Eds.) *Teaching in lifelong learning a guide to theory and practise*, 79-102. England: Open University Press The McGraw-Hill Companies.
- Meyer, G. (1934). An Experimental study of the old and new types of examination: I. the effect of the examination set on memory. *The Journal of Educational Psychology*, 15(9), 641-661.
- Meyer, G.(1935). An Experimental study of the old and new types of examination: II. the methods of study. *The Journal of Educational Psychology*, 26, 30-40
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: SAGE Publications.
- Newble, D.I. & Jaeger, K. (1983). The effect of assesment and examinations on the learning of medical student. *Medical Education*, 1, 165-71.
- Newble, D. I. & Entwistle, N.J. (1986). Learning sytles and approaches. implications for medical education. *Medical Education*, 20, 162-175.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-Regulation and academic achievement and resilience: a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215.
- Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R. (2005). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P.R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation*, 452-494. London: Elsevier Inc.
- Pintrich, P.R. (2005). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, M. Pintrich, P. R. ve Zeidner M. (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 451-502. San Diego: Academic Press.

- Pintrich, P. R. & Zusho, A. (2007). Student Motivation and Self-Regulated Learning in the College Classroom. Perry, R. P. ve Smart, J. C. (Eds.). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*, 731-810. New York: Springer.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching the experience in higher education*. London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Ramsden, P. (1979). Learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8(4), Student Learning, 411-427.
- Ramsden, P. (1992). Learnig to teach in higher education. London, Newyork: Routhlodge Falmer.
- Ramsden, P. (1997). The context of learning in academic departments, Marton, F., Hounsell, D. ve Entwistle, N. (Eds). *The experience of learning implications for teaching and studying in higher education*, 198-217. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Reid, W. A., Duvall, E. & Evans, P. (2005). Can we influence medical students' approaches to learning?. *Medical Teacher*, 27(5), 401-407.
- Richardson, J.T.E. (1995). Mature students in higher education: II. an investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education*, 20, 5-17.
- Sadler-Smith, E. (1996). Approaches to studying: age, gender and academics performance. *Educational Studies*, 22(3), 367-380.
- Sadler-Smith, E. & Tsang, F. (1998). A comparatative study of approaches to studying in hong kong and the united kingdom'. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 81-93.
- Scouller, K. M. & Prosser, M. (1994). Students' experiences in studying for multiple choice question examinations. *Studies in Higher Education*, 19(3), 267-280.
- Scouller, K. (1998). The Influence of assesment method on students' learning approaches: multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35(4), 453-472.
- Selcuk, G. S., Çalışkan, S., & Erol, M. (2007). Evaluation of learning approaches for prospective physics teachers. GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 25-41.
- Senemoğlu, N. (2013). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. (23. Baskı), Ankara: Yargı Yayınevi.

- Senemoğlu, N. (2011). College of Education students' approaches to learning and study skills. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 65-80.
- Sheppard, C. & Gilbert, J. (1991). Course design, teaching method and student epistemology. *Higher Education*, 22, 229-249.
- Slavin, R., E. (2006). Educational psychology theory and practice. Boston: Allyn&Bacon.
- Smith, S.N. & Miller, R.J. (2005). Learning approaches: examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology*, 25(1), 43-53.
- Sternberg, R.J. & William, W. M. (2010). *Educational Psychology*, New Jersey: Merrill Pearson.
- Tait, C. & Entwistle, N. J. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies'. *Higher Education*, 31, 97-116.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A.E. (t.y.). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. yayın yeri bilgisi yok: epsilon yayınevi.
- Terry, P.W. (1933). How students review for objective and essay tests. *The Elementary School Journal*, 33(8), 592-603.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22(3), 251-266.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning, *Higher Education*, 37(1), s. 57-70.
- Watkins, D. & Hattie, J. (1981). The learning processes of australian university students: investigations of contextual and personological factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- Watkins, C., Carnell, E., Lodge, C., Wagner, P. & Whalley, C. (2000). *Learning about learning resources for supporting effective learning*. London ve New York: Routledge Falmer.
- Watkins, D. (2001). Correlates of approaches to learning: A cross-cultural metaanalysis. Stenberg, R.J ve Zhang, L (Eds.). *Percpectives on thinking, learning and cognitive styles*, 165-195. London: Lawrence Elbaum Associates, Publishers.

- Watkins, C., Carnell, E., Lodge, C. (2007). *Effective learning in classrooms*. London: Paul Chapman Publishing.
- Waugh, R. F. & Addison, P. A. (1998). A rasch measurement model analysis of the revised approaches to studying inventory'. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 95-112.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational Pyschology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2001). *Self-Regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. New York: Lawrence Erlbaum Associates
- Zimmerman, B.J. (2005). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective, Boekaerts, M. Pintrich, P. R. ve Zeidner M. (Eds.). *Handbook of Self-Regulation*, 13-39. San Diego: Academic Press.

EKLER DİZİNİ

EK 1. DERİNLEMESİNE ÖĞRENME YAKLAŞIMI ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenci Arkadaşım,

Bu çalışmanın amacı, üniversiteyi yeni kazanan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemektir. Bu amaca yönelik aşağıda ders çalışma, sınava hazırlanma ve yeni bir konuyu öğrenme gibi çeşitli durumları açıklayan ifadelere yer verilmiştir. Bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı sağ tarafta bulunan sütunda yanıt olarak verilen beş görüşten birini işaretleyerek (ilgili kutucuğu ● şeklinde işaretleyerek) belirtiniz. Toplanacak veriler sadece bilimsel amaçlarla kişi adı belirtilmeksizin topluca değerlendirilecektir. Araştırmanın bilimsel güvenilirliğini, siz değerli öğrencilerimizin vermiş olduğu cevapların gerçeğe uygunluğu belirleyecektir. Lütfen duygu ve düşünceleriniz en iyi ifade ettiğini düşündüğünüz, kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz ve lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Zaman ayırarak araştırmaya sağladığınız katkı ve gösterdiğiniz duyarlık için teşekkür eder, başarı dileklerimi sunarım.

Arş. Gör. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

BÖLÜM I: GENEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Üniversiteniz: Hacettepe () Ankara () ODTÜ () Gazi () Bilkent ()

Bölümünüz:.....

Mezun olduğunuz okul türünüz :

- Fen Lisesi
- Anadolu Lisesi
- Anadolu Öğretmen Lisesi
- Genel Lise
- Meslek Lisesi
- Diğer

Mezun olduğunuz alan türünüz:

- TS
- MF
- TM

Orta öğretim başarı puanınız kaçtır? (Lise diploma notu):

Lisans Yerleştirme Sınavında alanınızdan almış olduğunuz puan kaçtır?

BÖLÜM II: DERİNLEMESİNE ÖĞRENME YAKLAŞIMI ÖLÇEĞİ		HİC YANSITMIYOR	AZ YANSITMIYOR	BİRAZ YANSITMIYOR	ÇOK YANSITMIYOR	TAM YANSITMIYOR
1	Ders çalışmamın temel nedeni, gerçekten konular hakkında daha fazla şey öğrenmek istememdir.	0	0	0	0	0
2	Ders çalışmaya başlarken genellikle okuduğum şeylerin anlamını kapsamlı bir şekilde anlamak için yola çıkarım.	0	0	0	0	0
3	Bir konu üzerinde çalışırken, konunun tüm yönlerinin birbiriyle ilişkilerini anlamaya çalışırım.	0	0	0	0	0
4	Bir konuyu anlayabilmek için farklı bilgileri/fikirleri birbirleriyle ilişkilendiririm.	0	0	0	0	0
5	Bir problem durumu ile karşılaştığımda eldeki veriler üzerinde çalışarak mantıklı sonuçlara ulaşmaya çalışırım.	0	0	0	0	0
6	Bir konu ilk başta zor görünse bile onu anlamak için çaba harcarım.	0	0	0	0	0
7	Dersteki konularla ilgili okuduklarımı genellikle sorgularım.	0	0	0	0	0
8	Bir konuyu, ön yargılarımdan bağımsız, nesnel olarak değerlendiririm.	0	0	0	0	0
9	Yeni bilgileri önceki bilgilerimle ilişkilendirsem anlamlı bir şekilde öğrenirim.	0	0	0	0	0
10	Bir konuyla ilgili derste verilen ve kitapta olan bilgilerle yetinmeyip farklı kaynaklardan (araştırma raporları, kütüphane, İnternet vb.) araştırırım.	0	0	0	0	0
11	Derste dinlediklerim ya da kitapta okuduklarım hakkında derinlemesine düşünürüm.	0	0	0	0	0
12	Bir konuyu hem kendi görüşlerimi hem de başkalarının görüşlerini dikkate alarak anlamaya çalışırım.	0	0	0	0	0
13	Genellikle bir problemin çözümüne yönelik farklı/alternatif yollar da bulmaya çalışırım.	0	0	0	0	0
14	Bir konuyla ilgili hüküm vermeden önce geçerli kanıtlarla iyi bir şekilde desteklenip desteklenmediğine bakarım.	0	0	0	0	0
15	Bir konu üzerinde çalışırken ulaşılan sonuçların uyumlu olup olmadığını görmek için dikkatli bir şekilde ayrıntıları sorgularım.	0	0	0	0	0
16	Yeni bir fikri/konuyu anlamak için çoğu zaman gerçek yaşam durumlarıyla bağlantılarını bulmaya çalışırım.	0	0	0	0	0
17	Derste duyduklarımı ya da kitaplarda okuduklarımı anlamak için kendi kendime sorular sorarım.	0	0	0	0	0
18	Bir çalışmada doğru sonuca ulaşıp ulaşmadığına karar vermek için genellikle kanıtları dikkatlice incelerim.	0	0	0	0	0
19	Konuları/dersleri çalışmış olmak için değil ne anlatmak isteğini tam anlamıyla öğrenmek /kavramak istediğim için çalışırım.	0	0	0	0	0
20	Bir konuyla ilgili ileri sürülen iddialara dayanak olan fikirleri bulmak benim için önemlidir.	0	0	0	0	0

EK 2. STRATEJİK ÖĞRENME YAKLAŞIMI ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenci Arkadaşım,

Bu çalışmanın amacı, üniversiteyi yeni kazanan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemektir. Bu amaca yönelik aşağıda ders çalışma, sınava hazırlanma ve yeni bir konuyu öğrenme gibi çeşitli durumları açıklayan ifadelere yer verilmiştir. Bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı sağ tarafta bulunan sütunda yanıt olarak verilen beş görüşten birini işaretleyerek (ilgili kutucuğu ● şeklinde işaretleyerek) belirtiniz. Toplanacak veriler sadece bilimsel amaçlarla kişi adı belirtilmeksizin topluca değerlendirilecektir. Araştırmanın bilimsel güvenilirliğini, siz değerli öğrencilerimizin vermiş olduğu cevapların gerçeğe uygunluğu belirleyecektir. Lütfen duygu ve düşünceleriniz en iyi ifade ettiğini düşündüğünüz, kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz ve lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Zaman ayırarak araştırmaya sağladığınız katkı ve gösterdiğiniz duyarlık için teşekkür eder, başarı dileklerimi sunarım.

Arş. Gör. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

BÖLÜM I: GENEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Üniversiteniz: Hacettepe () Ankara () ODTÜ () Gazi () Bilkent ()

Bölümünüz:.....

Mezun olduğunuz okul türünüz :

- g. Fen Lisesi
- h. Anadolu Lisesi
- i. Anadolu Öğretmen Lisesi
- j. Genel Lise
- k. Meslek Lisesi
- l. Diğer

Mezun olduğunuz alan türünüz:

- d. TS
- e. MF
- f. TM

Orta öğretim başarı puanınız kaçtır? (Lise diploma notu):

Lisans Yerleştirme Sınavında alanınızdan almış olduğunuz puan kaçtır?

BÖLÜM II: STRATEJİK ÖĞRENME YAKLAŞIMI ÖLÇEĞİ		HİÇ YANSITMIYOR	AZ YANSITTIYOR	BİRAZ YANSITTIYOR	COK YANSITTIYOR	TAM YANSITTIYOR
1	Çalışma zamanlarımı etkili bir şekilde organize etmek, benim için kolaydır.	0	0	0	0	0
2	Bir dersten yüksek not almak benim için önemlidir.	0	0	0	0	0
3	Eğer çalışmak için şartlar uygun değilse genellikle şartları uygun hâle getirmek için çaba harcarım.	0	0	0	0	0
4	Ders çalıştığım zaman özellikle öğretmenin isteyeceği şeyleri dikkate alırım.	0	0	0	0	0
5	Başarılı olmak için daha önce etkili olan çalışma yollarını kullanırım.	0	0	0	0	0
6	Çalıştığım konuda sıkılısam da programıma uygun olarak çalışmaya devam ederim.	0	0	0	0	0
7	En iyi verimi almak için zamanımı dikkatli bir şekilde planlarım.	0	0	0	0	0
8	Derslerimi düzenli bir şekilde çalışırım.	0	0	0	0	0
9	Çalışmamda önemli olan beni istediğim yüksek başarı hedefime ulaştırmasıdır.	0	0	0	0	0
10	En yüksek notu almak için ne gerekiyorsa yaparım.	0	0	0	0	0
11	Sınavda en yüksek notu almak için, öğretmenin önem verdiği noktalara dikkat ederim.	0	0	0	0	0
12	Başarılı olmak için önemli noktaları hatırlamak yeterliyse sadece ezber yaparım.	0	0	0	0	0
13	Çalışırken doğru bir şekilde ilerleyip ilerlemediğimi ya da doğru yolda olup olmadığımı devamlı kontrol ederim.	0	0	0	0	0
14	Öğretmenin tarzına göre farklı dersler ve farklı öğretmenler için farklı çalışma yollarını kullanırım.	0	0	0	0	0
15	Başkalarından daha başarılı olduğumu bilmek beni daha fazla çalışmaya güdüler.	0	0	0	0	0
16	Beni başarısız yapan çalışma yollarını geliştirir ya da değiştiririm.	0	0	0	0	0
17	Başarılı olmak için konuları derinlemesine öğrenmem gerekiyorsa öğrendiklerim arasında bağlantılar kurmaya çalışırım.	0	0	0	0	0
18	Ders çalışmaya başlamak, benim için kolaydır.	0	0	0	0	0
19	Çalışmam için gerekli olan kitaplara/materyale ulaşmaya çalışırım.	0	0	0	0	0
20	Etkili bir şekilde çalışmak için çalışma ortamını düzenlerim.	0	0	0	0	0

EK 3. YÜZEYSEL ÖĞRENME YAKLAŞIMI ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenci Arkadaşım,

Bu çalışmanın amacı, üniversiteyi yeni kazanan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemektir. Bu amaca yönelik aşağıda ders çalışma, sınava hazırlanma ve yeni bir konuyu öğrenme gibi çeşitli durumları açıklayan ifadelere yer verilmiştir. Bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı sağ tarafta bulunan sütunda yanıt olarak verilen beş görüşten birini işaretleyerek (ilgili kutucuğu ● şeklinde işaretleyerek) belirtiniz. Toplanacak veriler sadece bilimsel amaçlarla kişi adı belirtilmeksizin topluca değerlendirilecektir. Araştırmanın bilimsel güvenilirliğini, siz değerli öğrencilerimizin vermiş olduğu cevapların gerçeğe uygunluğu belirleyecektir. Lütfen duygu ve düşünceleriniz en iyi ifade ettiğini düşündüğünüz, kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz ve lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Zaman ayırarak araştırmaya sağladığınız katkı ve gösterdiğiniz duyarlık için teşekkür eder, başarı dileklerimi sunarım.

Arş. Gör. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

BÖLÜM I: GENEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Üniversiteniz: Hacettepe () Ankara () ODTÜ () Gazi () Bilkent ()

Bölümünüz:.....

Mezun olduğunuz okul türünüz :

- m. Fen Lisesi
- n. Anadolu Lisesi
- o. Anadolu Öğretmen Lisesi
- p. Genel Lise
- q. Meslek Lisesi
- r. Diğer

Mezun olduğunuz alan türünüz:

- g. TS
- h. MF
- i. TM

Orta öğretim başarı puanınız kaçtır? (Lise diploma notu):

Lisans Yerleştirme Sınavında alanınızdan almış olduğunuz puan kaçtır?

BÖLÜM II: YÜZEYSEL ÖĞRENME YAKLAŞIMI ÖLÇEĞİ		HİÇ YANSITMIYOR	AZ YANSITTIYOR	BİRAZ YANSITTIYOR	ÇOK YANSITTIYOR	TAM YANSITTIYOR
1	Derslerin, ödevlerin ve sınavların üstesinden gelemeyeceğimi düşünerek genellikle kaygılanırım.	0	0	0	0	0
2	Bir okuma yaparken sınavda çıkmayacak noktalar üzerinde fazla zaman harcamam.	0	0	0	0	0
3	Çalışırken hatırlamak zorunda olduğum şeyler üzerine yoğunlaşıyorum.	0	0	0	0	0
4	Bir konu ile ilgili farklı derslerin bilgileri arasında bağlantılar kurmakta zorluk yaşıyorum.	0	0	0	0	0
5	Bir metindeki önemli noktaları hatırlamak için tekrar tekrar okurum.	0	0	0	0	0
6	İçeriği zor olan derslerle ilgili başarısız olma kaygısı taşıyorum.	0	0	0	0	0
7	Derslerde öğretilen konuları “ Öğrensem de olur, öğrenmesem de olur” diye düşünürüm.	0	0	0	0	0
8	Dersleri/konuları genellikle ilgi çekici bulmam.	0	0	0	0	0
9	Okulda öğrendiklerimizin gerçek yaşamda işimize yarayacağına çoğu zaman <u>inanmam</u> .	0	0	0	0	0
10	Kavramları anlamak için kitaptaki tanımlarını ezberlerim.	0	0	0	0	0
11	Çoğu zaman derslerden geçmek için anlamadan ezber yaparım.	0	0	0	0	0
12	Okuduklarımı anlamlandırmada zorluk yaşıyorum.	0	0	0	0	0
13	Ders geçmek için ne gerekliyse o kadar çalışırım fazla çalışmanın gereksiz olduğunu düşünürüm.	0	0	0	0	0
14	Sınavlarda sorulara yetersiz cevap vermek beni telaşlandırır.	0	0	0	0	0
15	Öğretmenlerime soru sormaktan kaçınırım.	0	0	0	0	0
16	Konudaki önemli noktaların okunması dışında çok çalışmam.	0	0	0	0	0
17	Öğrendiğim konuların gerçek yaşamla ilişkisini kurmakta güçlük yaşıyorum.	0	0	0	0	0
18	Bir konunun anlamını aramaktan ziyade aklımda kalacak şekilde hızlıca çalışırım.	0	0	0	0	0
19	Konuyu genellikle farklı kaynaklardan araştırma yapma gereği duymam.	0	0	0	0	0
20	Dersler genellikle sıkıcı ve gereksiz bilgi yığınlarıdır.	0	0	0	0	0

EK 4. GÖRÜŞME SORULARI

GÖRÜŞME SORULARI

1. Demografik Özellikler

1. Cinsiyet

K () E ()

2. Mezun olunan okul türü nedir?

- a. Fen Lisesi
- b. Anadolu Lisesi
- c. Anadolu Öğretmen Lisesi
- d. Genel Lise
- e. Meslek Lisesi
- f. Diğer

3. Mezun olunan alan türü nedir?

- a. TS
- b. MF
- c. TM

4. Orta öğretim başarı puanınız kaçtır?

5. Mezun olunan okulun bulunduğu mahalli bölge büyüklüğü nedir?

Köy () Belde () İlçe () İl () Büyük Şehir ()

6. Anne ve babanın eğitim durumu nedir?

	<u>Anne</u>	<u>Baba</u>
Okuma/Yazma bilmiyor	()	()
Okuma/Yazma biliyor	()	()
İlkokul	()	()
Ortaokul	()	()
Lise	()	()
Üniversite	()	()
Diğer	()	()

7. Anne- baba mesleği nedir?

Anne:

Baba:

8. Ailenizin aylık ekonomik geliri ortalama olarak ne kadardır?

0-1.000 tl()

1000-2000 tl()

2000-4000 tl()

4000-↑ tl()

9. a. Kendinize ait bilgisayar var mı?

Var()

Yok ()

b. İnternet var mı?

Var()

Yok ()

14. Dershaneye gittiniz mi? Gittiyseniz kaç yıl dershaneye gittiniz ?

Evet ()

Hayır()

.....

15. Niçin dershaneye gittiniz? Dershanenin size ne kattığını düşünüyorsunuz? Dershanenin sizin öğrenme biçiminiz/şekliniz üzerinde ne gibi etkileri oldu?

16. a) Özel ders aldınız mı?

Evet ()

Hayır()

b) Özel ders aldıysanız hangi dersleri aldınız ? Ne kadar süreyle aldınız?

c) Bu özel derslerin size ne kattığını düşünüyorsunuz? Bu özel derslerin sizin öğrenme biçiminiz/şekliniz üzerinde ne gibi etkileri oldu?

2. Öğrencinin Öğrenme Özellikleri

1. Genel olarak kendinizi şöyle bir düşündüğünüzde ders çalışmadaki/ yeni bir şeyi öğrenmedeki amacınız nedir? Sizin için önemli olan, bir konuyu öğrenmek mi, yüksek not almak mı ya da sadece o konudan geçebilmek mi? Niçin? Bu durumda bu amacı gerçekleştirmek için ne yaparsınız? Genellikle nasıl ders çalışırsınız?

3. Öğrencinin Öğrenme Yaklaşımlarına Etki Eden Faktörler

3.1. DERS ve İŞYÜKÜ

2. Ders çalışma amacınız ve şekliniz farklı derslere (brans) göre değişir mi? Değişiyorsa neye göre ve nasıl değişir? Bu durumda nasıl ders çalışırsınız?

3. Ders çalışma amacınız ve şekliniz ödevlerin az ya da çok olduğu derslere göre değişir mi? Değişiyorsa nasıl değişir?

3.2. ÖĞRETMEN

4. Öğretmenin derste (öğretme-öğrenme sürecinde) kullanmış olduğu yöntemler (anlatım, not aldırma, soru sorma, araştırma yaptırma, drama vb.) ders çalışma amacınızı ve şeklinizi etkiler mi? Etkiliyorsa nasıl?

5. Sevdiğiniz ya da sevmediğiniz öğretmenler ders çalışma amacınızı ve şeklinizi etkiler mi? Etkiliyorsa nasıl?

6. Öğretmenin genç ya da yaşlı , kadın ya da erkek, sevecen, samimi, adil, hoşgörülü ya da sert olması vb. ders çalışma amacınızı ve şeklinizi etkiler mi? Etkiliyorsa nasıl?

7. Öğretmenin derse/konu alanına hakim olup ya da olmaması, iyi öğretici olması ya da olmaması vb. ders çalışma amacınızı ve şeklinizi etkiler mi? Etkiliyorsa nasıl?

8. Öğretmenin sizden beklentileri (tekrara, anlamlı öğrenmeye, ezbere, eleştirel bakış kazandırmaya, farklı yorumlara/düşüncelere ulaşmaya sağlamaya, öğeler arasında ilişkileri kurabilmeye dönük vb.) ders çalışma amacınızı ve şeklinizi etkiler mi? Etkiliyorsa nasıl?

3.3. DEĞERLENDİRME

9. Açık uçlu/ uzun cevaplı az sorulu (klasik), Çoktan seçmeli (test), Kısa cevaplı çok sorulu (boşluk doldurma) ve Doğru-Yanlış türü sınavlara nasıl çalışırsınız? Sınav türü ders çalışma amacınızı ve şeklinizi etkiler mi? Etkiliyorsa nasıl?

3.4. OKUL ve DERSHANE

10. Şimdiye kadar bulunduğunuz okulların fiziksel özellikleri (büyük/küçük sınıf, kalabalık/az sınıf mevcudu, spor salonu, laboratuvar vb. imkanların var ya da yok olması vb.) ve yönetsel özellikleri (okul ortamının aşırı disiplinli, demokratik ya da çok rahat vb.) ders çalışma amacınızı ve şeklinizi etkiler mi? Etkiliyorsa nasıl?

3.5. AİLE


11. Ders çalışma yaklaşımınızda/amacınızda ve şeklinizde aileniz ve yakın çevreniz etkili oldu mu? Olduysa hangi bakımlardan oldu? Ailenizin ve yakın çevrenizin bu yaklaşımı çalışma amacınızı ve şeklinizi etkiler mi? Etkiliyorsa nasıl?

12. Arkadaş çevresi ders çalışma amacınızı ve şeklinizi etkiler mi? Etkiliyorsa nasıl?

4. Etkili Öğrenmeye İlişkin Görüşler ve Öneriler

13. Şimdiye kadar kendinizi düşündüğünüzde başarınızı neye bağlıyorsunuz? İyi/etkili ve başarılı öğrenen olabilmek için sizin öğrenci arkadaşlarınıza önerileriniz nelerdir?

EK 5. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ ve ÜNİVERSİTELERİN REKTÖRLÜKLERİNDEN VE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NDEN ALINAN İZİN BELGELERİ

 **HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**
GENEL SEKRETERLİK

YAZI İŞLERİ MÜDÜRLÜĞÜ
06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 4008-4009 - Faks: 0 (312) 300 5552
E-posta: yazim@hacettepe.edu.tr

Sayı: 88600825/ 433-589


13 Şubat 2013

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 23.01.2013 tarih ve 414 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı araştırma görevlisi ve doktora programı öğrencilerinden **Dilek İLHAN BEYAZTAŞ**'ın, "**Başarılı Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları ve Etkili Öğrenmeye İlişkin Önerileri**" konulu tez çalışmasındaki ölçekleri, Üniversitemiz Tıp Fakültesi (Türkçe-İngilizce), Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Psikoloji Bölümü, Psikoloji Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı ile Hukuk Fakültesi bölümlerindeki öğrencilere uygulama isteği, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 06 Şubat 2013 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.


Prof. Dr. Ömer UĞUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

HACETTEPE Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Tarih: 15.02.2013
Sayı: 1031

Hacı Bey

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU
TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı tarihi: 06 Şubat 2013

Toplantı saati: 11:30

Toplantı yeri: Rektörlük Yönetim Kurulu Toplantı Salonu

Gündemi

1. Araştırma Anketlerinin değerlendirilmesi

Sayı	Tarih	Araştırmacı	Üniversite / Bölüm	Karar
1	632	14.01.2013 Prof.Dr. Jale Çakıroğlu Prof.Dr. Ceren Tekkaya Yasemin Özlem	ODTÜ İktisat Bölümü	Uygun
2	382	11.01.2013 Prof.Dr. Aylin Göçgin Baran	H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı	İlave Bilgi Gerekli
3	383	11.01.2013 Yrd. Doç. Dr. Levent Şenyüz	H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı	Uygun
4	520	17.01.2013 Doç. Dr. Zeynep Çopur	H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Aile ve Tüketici Bilimleri Bölümü	Uygun
5	523	17.01.2013 Prof. Dr. Mehmet Demirezen	H.Ü. Sosyal Bilimler Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı	Uygun
6	717	24.01.2013 Prof. Dr. Nurye Sarıoğlu	H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	Uygun
7	1015	06.02.2013 Doç. Recai Çopur	H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Kurumsal Kültür ve İletişim Değerlendirme Birimi HÜKDEB	Uygun

Aysel TASKIN
Yazı İşleri Müdürü

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU
TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı tarihi: 06 Şubat 2013

Toplantı saati: 11:30

Toplantı yeri: Rektörlük Yönetim Kurulu Toplantı Salonu

Gündemi

Araştırma Anketlerinin değerlendirilmesi

	Sayı	Tarih	Karar
1	382	11.01.2013	Ekave Bilgi
2	383	11.01.2013	Uygun
3	520	17.01.2013	Uygun
4	523	17.01.2013	Uygun
5	717	24.01.2013	Uygun
6	1015	06.02.2013	Uygun
7			

(Handwritten signatures and initials)

TOPLANTIYA KATILANLAR

İMZASI

Prof. Dr. Sevdâ ŞENEL (Başkan)



Prof. Dr. Ömer UĞUR

Prof. Dr. Ferihsun BALKANCI

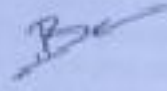
Prof. Dr. İhsan DAĞ

Yrd. Doç. Dr. Müammer KETİZMEN

Prof. Dr. Nüket Örnek BÜKEN



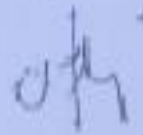
Prof. Dr. Belkis ERBAS



Prof. Dr. Adnan TERCAN

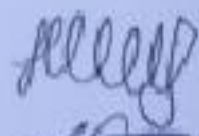
Prof. Refik EMRALI

Prof. Dr. Dilek İLHAN

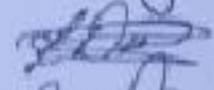


Prof. Dr. Turan ÖZBEY

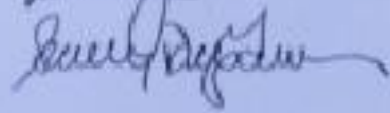
Prof. Dr. H. Hakan MİHÇİ



Doç. Dr. Leyla DİNÇ



Doç. Dr. Selçuk DAĞDELEN



DUMLUPINAR BULVARI 06800
ÇANKAYA ANKARA/TURKEY
T: +90 312 210 22 91
F: +90 312 210 79 59
ueam@metu.edu.tr
www.ueam.metu.edu.tr

Sayı: 28620816/ 105

25 Mart 2013

Gönderilen: Prof.Dr. Nuray Senemoğlu

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Gönderen : Prof. Dr. Canan Özgen

IAK Başkanı

İlgi : Etik Onayı



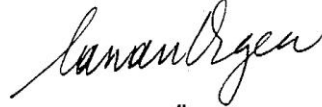
Danışmanlığını yapmış olduğunuz Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Araştırma Görevlisi Dilek İlhan Beyaztaş'ın "Başarılı Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları ve Etkili Öğrenmeye İlişkin Önerileri" isimli araştırması "İnsan Araştırmaları Komitesi" tarafından uygun görülerek gerekli onay verilmiştir.

Bilgilerinize saygılarımla sunarım.

Etik Komite Onayı

Uygundur

25/03/2013



Prof.Dr. Canan ÖZGEN
Uygulamalı Etik Araştırma Merkezi
(UEAM) Başkanı
ODTÜ 06531 ANKARA



Bilkent Üniversitesi

Sayı: B.30.2.BİL.0.04.00.00/175-00 - 4165
Konu: Tez Çalışması

25.02.2013

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 01.02.2013 tarih ve B.30.2.HAC.0.70.01.00/240-426 sayılı yazınız. *Yazınız*

Üniversiteniz araştırma görevlilerinden ve doktora programı öğrenciniz Dilek İlhan Beyaztaş'ın "Başarılı Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları ve Etkili Öğrenmeye İlişkin Önerileri" konulu tez çalışması kapsamında geliştirdiği ölçekleri Bilkent Üniversitesi'nin belli bölümlerinde öğrenim gören 1.sınıf öğrencilerine uygulama isteği Üniversitemiz tarafından uygun bulunmuştur.

Çalışmalarında başarılar dileriz.

Prof. Dr. Orhan Aytül
Rektör Yardımcısı

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Tarih: ~~15.02~~ 05 / 03-2013
Sayı: 0546



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 32698431-044/44752
Konu : Uygulama izni hk.

24.12.2013

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Araş. Gör. Dilek İlhan BEYAZTAŞ'ın öğretim üyesi Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU'nun danışmanlığında "Başarılı Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları ve Etkili Öğrenmeye İlişkin Önerileri" başlıklı doktora çalışması kapsamında uygulamanın bizzat araştırmacı tarafından yapılması koşuluyla ilgili Bölüm Başkanlığımızın görüşü doğrultusunda Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN
Dekan

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Değeri İmza Kodu : EDY.BEÇY.CELF.GC.FT.ORG Belge Yükleme Adresi: http://belgeolus.protonmail.com/ankara.edu.tr/
Ankara Üniversitesi Celalî Yerleşkesi Celalî Çarşısı/Çankaya/Ankara (ANKARA)
Telefon No: 0312 363 33 50 Belge Üzeri No: 0312 363 61 45
e-posta: - internet adresi: -

Ayrıntılı bilgi için:
M.ÇALIŞIR
Menzar



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

SAYI : 78797627-044/ 7434
KONU :

15 Mart 2013

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığına

İLGİ: 22.02.2013 tarih ve 17311665-044/796-4194 sayılı yazınız.

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı araştırma görevlisi ve doktora programı öğrencisi Dilek İlhan BEYAZTAŞ'ın "Başarılı Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları ve Etkili Öğrenmeye İlişkin Önerileri" başlıklı tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu öçeği Fakültemiz Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü 1.sınıf öğrencilerine uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Hayati AKYOL
DEKAN



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/75983
Konu: Araştırma İzni

01/02/2013

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 23/01/2013 tarih ve 415 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi Dilek İLHAN BEYAZTAŞ'ın "Başarılı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve etkili öğrenmeye ilişkin önerileri" konulu tezi kapsamında çalışma yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmamın yapılacağı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anket örnekleri (9 sayfadan oluşan) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesini rica ederim.

İlhan KOÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Tarih: 07.02.2013
Sayı: 042.874

Osman KARABUĞA

(Handwritten signature)

Elektronik İmza
Aşkı ile Ayrıldı.

01.02.2013

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 3 üncü maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalandıktan sonra elektronik ortamda http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 200e3dc1-3e82-84af-2ed1 koda ile yapılabilir.

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Başkent ANKARA
e-posta: istatik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Nemiye ÇELENK
Tel: 01 312 221 02 17/134-135

(Handwritten signature)

EK 6. ÖĞRENME YAKLAŞIMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER VE ETKİLİ ÖĞRENMEYE İLİŞKİN ÖNERİLERE İLİŞKİN TEMALAR VE KODLAR

TEMALAR	KODLAR
ÖĞRETMENİN DERSTE KULLANDIĞI YÖNTEMLER	Öğretmen merkezli yöntemler öğrenme yaklaşımını etkiliyor
	Öğrenen merkezli yöntemler öğrenme yaklaşımını etkiliyor
	Öğretmen merkezli yöntemler öğrenme yaklaşımını etkilemiyor
	Öğrenen merkezli yöntemler öğrenme yaklaşımını etkilemiyor
ÖĞRETMENİN ALAN BİLGİSİ	Öğretmenin konu alanına hakim olması/olmaması öğrenme yaklaşımını etkiliyor
	Öğretmenin konu alanına hakim olması/olmaması öğrenme yaklaşımını etkilemiyor
ÖĞRETMENİN BİREYSEL VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ	Öğretmenin yaşı öğrenme yaklaşımını etkiliyor
	Öğretmenin yaşı öğrenme yaklaşımını etkilemiyor
	Öğretmenin cinsiyeti öğrenme yaklaşımını etkiliyor
	Öğretmenin cinsiyeti öğrenme yaklaşımını etkilemiyor
	Öğretmenin sert, yumuşak, hoşgörülü vb. olması öğrenme yaklaşımını etkiliyor
ÖĞRETMENİN ÖRENCİLERDEN BEKLENTİSİ	Öğretmenin öğrenciyi ezbere yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkiliyor
	Öğretmenin öğrenciyi ezbere yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkilemiyor
	Öğretmenin öğrenciyi araştırmaya, sorgulamaya vb. yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkiliyor
	Öğretmenin öğrenciyi araştırmaya, sorgulamaya vb. yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkilemiyor
ÖĞRETMENE YÖNELİK DUYGU	Öğretmeni sevme/sevmeme öğrenme yaklaşımını etkiliyor
	Öğretmeni sevme/sevmeme öğrenme yaklaşımını etkilemiyor
DERSHANE	Dershanenin yaklaşımı özellikleri öğrenme yaklaşımını etkiliyor
	Dershanenin yaklaşımı özellikleri öğrenme yaklaşımını etkilemiyor
OKUL	Okulun fiziksel özellikleri öğrenme yaklaşımını etkiliyor
	Okulun fiziksel özellikleri öğrenme yaklaşımını etkilemiyor
	Okulun yönetim özellikleri öğrenme yaklaşımını etkiliyor
	Okulun yönetim özellikleri öğrenme yaklaşımını etkilemiyor
DERS TÜRÜ	Sözel Ders olması öğrenme yaklaşımını etkiliyor
	Sözel Ders olması öğrenme yaklaşımını etkilemiyor
	Sayısal Ders olması öğrenme yaklaşımını etkiliyor
	Sayısal Ders olması öğrenme yaklaşımını etkilemiyor
DEĞERLENDİRME TÜRÜ	Klasik Sınav öğrenme yaklaşımını etkiliyor
	Klasik Sınav öğrenme yaklaşımını etkilemiyor
	Çoktan Seçmeli öğrenme yaklaşımını etkiliyor
	Çoktan Seçmeli yaklaşımını etkilemiyor
	Boşluk doldurma öğrenme yaklaşımını etkiliyor
	Boşluk doldurma öğrenme yaklaşımını etkilemiyor
AİLE-ÇEVRE	Doğru-Yanlış sınavı öğrenme yaklaşımını etkiliyor
	Doğru-Yanlış sınavı öğrenme yaklaşımını etkilemiyor
	Ailenin ders çalışmaya yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkiliyor
	Ailenin ders çalışmaya yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkilemiyor
	Arkadaş çevresi öğrenme yaklaşımını etkiliyor

Arkadaş çevresi öğrenme yaklaşımını etkilemiyor

ETKİLİ ÖĞRENMEYE İLİŞKİN ÖNERİLERE AİT TEMALAR VE KODLAR

DERİNLEMESİNE ÖĞRENME YAKLAŞIMI	Anlam Arama
	Fikirleri/Düşünceleri birbirleriyle ilişkilendirme ve organize etme
	Kanıtlara dayandırma/ kanıt kullanma ve akla uygun olma
	Eleştirel Düşünme
ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENİCİ	Amaç/hedef belirleme ve Planlama
	Çevreyi Düzenleme
	Bilgiyi Arama/Araştırma
	Kendini gözlemlene ve Öğrenme Kaydını tutma
	Yardım Alma
	Sonuçlara Göre Plan Yapma
ÖĞRENME STRATEJİLERİ	Öz- düzenleyici öğrenme stratejisini kullanmadaki niyet
	Altını çizme
	Tekrarlama
	Not alma
	Özetleme
	Benzetimler
	Anahatları oluşturma
	Şematize Etme/Haritalan-dırma
	Baş harflerle düzenleme stratejileri

EK 7. ORJİNALLİK RAPORU

The screenshot displays the iThenticate Professional Plagiarism Prevention web interface. The browser address bar shows the URL: https://app.ithenticate.com/en_us/folder/107687. The navigation menu includes [Folders](#), [Settings](#), and [Account Info](#). The iThenticate logo and tagline "Professional Plagiarism Prevention" are visible. The interface features a search bar, a trash icon, and a sidebar with navigation options: [My Folders](#), [My Folders](#), [My Documents](#) (selected), and [Trash](#). The main content area shows a document report for "My Documents". The report includes a progress bar at 8%, a title "BAŞARILI ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI VE ETKİLİ ÖĞRENMEYE İLİŞKİN ÖNERİLERİ", and a word count of "1 part - 73,215 words". The author information is "Dilek İLHAN" and "BEYAZTAŞ" with a date of "July 24, 2014" and a time of "5:21:36 PM EEST". The report is titled "page 1 of 1".

page 1 of 1

My Documents

Documents Settings

Report Author Processed Actions

Title

8%

Dilek İLHAN
BEYAZTAŞ
July 24, 2014
5:21:36 PM
EEST

BAŞARILI ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI VE ETKİLİ ÖĞRENMEYE İLİŞKİN ÖNERİLERİ

1 part - 73,215 words

page 1 of 1

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Dilek İLHAN BEYAZTAŞ
Doğum Yeri	Diyarbakır
Doğum Yılı	18.11.1977
Medeni Hali	Evli

Eğitim ve Akademik Durumu

Lise	Erzincan Sağlık Meslek Lisesi	1995
Lisans	Atatürk Üniversitesi, Erzincan Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğrt.	2006
Yabancı Dil	İngilizce	
İş Deneyimi	Hemşire	1995-2009
	Araştırma Görevlisi	2009-....