



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ
BELİRLENMESİ ve ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ
DEĞİŞKENLERİ İLE İLİŞKİLERİ**

Necla EKİNCİ

Doktora Tezi

Ankara, 2008

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ
BELİRLENMESİ ve ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ
DEĞİŞKENLERİ İLE İLİŞKİLERİ**

Necla EKİNCİ

**Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı**

Doktora Tezi

Ankara, 2008

KABUL VE ONAY

Necla Ekinci tarafından hazırlanan "Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Belirlenmesi ve Öğretme-Öğrenme Süreci Değişkenleri İle İlişkileri" başlıklı bu çalışma, 06.06. 2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Özcan DEMİREL (Başkan)

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU (Danışman)

Doç. Dr. Selahattin GELBAL

Yrd. Doç Dr. Melek DEMİREL

Yrd. Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Prof. Dr. İrfan Çakın
Enstitü Müdürü

Bu araştırma SOBAG-104K094 nolu proje kapsamında
TUBİTAK tarafından desteklenmiştir.

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

06.06.2008



Necla EKİNCİ

Hayatımın en güzel renkleri eşime ve kızıma

TEŞEKKÜR

Bu çalışma boyunca kendilerinden bir şekilde destek gördüğüm kişilere teşekkür etmek gerektiğini düşünüyorum.

Öncelikle böyle bir konuyu çalışmam konusunda beni yönlendiren, rehberliğini çalışma süresi boyunca esirgemeyen, titizliği ve yapıcı eleştirileri ile araştırmanın her basamağının daha sağlıklı yürümesi için katkı sağlayan danışmanım Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU'na,

Doktora eğitimim süresince kendilerinden ders aldığım, deneyim ve görüşlerinden yararlandığım ve jürideki değerli katkıları için hocam Prof.Dr. Özcan DEMİREL'e, Yrd. Doç. Dr. Melek DEMİREL'e, Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI'ya ve Yrd. Doç Dr. Neşe TERTEMİZ'e,

Araştırmanın gerek ölçme araçlarının geliştirilmesi ve verilerin istatistiksel çözümlenmesi sırasındaki destek ve katkısı, gerekse jüri üyesi olarak görüş ve önerileri için hocam Doç. Dr. Selahattin GELBAL'a,

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracının pilot uygulamalarının Erciyes Üniversite'sinin bazı fakülte ve bölümlerinde uygulanmasında yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Adem TURANLI'ya ve Seyhan EKİNCİ'ye,

Araştırmanın Mersin ve Süleyman Demirel Üniversite'sindeki uygulamaları sırasında yaşanabilecek tüm olası sıkıntıları destekleriyle ortadan kaldırıp ölçeklerin uygulamalarını yapan Dr. Neşe GÜLER'e, Arş.Gör. Emre ÇETİN'e, Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ERGEN'e ve Yrd. Doç. Dr. Hakan GÜNDOĞDU'ya,

Gönül desteğini hiç esirgemeyen hocam Dr. Tülay ÜSTÜNDAĞ'a,

Destegini her an yanımda hissettiğim, varlığından güç aldığım eşim Dr. C. Ergin EKİNCİ'ye ve zamanından çaldığım biricik kızım ASYA'ma teşekkür etmek istiyorum.

ÖZET

EKİNCİ, Necla. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Belirlenmesi ve Öğretme-Öğrenme Süreci Değişkenleriyle İlişkileri, Doktora Tezi, Ankara, 2008.

Bu çalışmanın temel amacı 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 konmasıdır.

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Hacettepe Üniversitesi, Mersin Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi'nin lisans programlarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini sağlık bilimleri, fen bilimleri, sosyal bilimler ve güzel sanatlar alanlarını temsil eden ve her üç üniversite de karşılık olarak bulunan bölümlerin 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 3428 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ve Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği'nin örnekleme uygulanmasıyla elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde araştırma problemlerinin özelliklerine göre aritmetik ortalama, standart sapma, çok yönlü varyans analizi (MANOVA), tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t-testi, LSD testi ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı istatistikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın temel sonuçlardan bazıları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Bir öğrenme konusunu ele alırken, üniversite öğrencileri öğrenme yaklaşımları bakımından eğilimleri derinlemesine öğrenme yaklaşımı yönünde yüksek

olmakla birlikte, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını da önemli ölçüde işe koşmaktadır.

2. Konu alanları (sağlık bilimleri, fen bilimleri, sosyal bilimler, güzel sanatlar) öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini etkilemektedir. Güzel sanatlar öğrencileri en yüksek derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanına, sağlık bilimleri öğrencileri en düşük derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanına sahiptirler.
3. Öğrencilerin başarı düzeyleri ile derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı pozitif ilişki, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı negatif ilişki vardır.
4. Meslek liselerinden mezun olan öğrenciler en yüksek derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanına, fen liselerinden mezun olan öğrenciler ise en düşük derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanına sahiptirler.
5. Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamını derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olarak algılama düzeyleri orta düzeyin altındadır.
6. Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamını derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olarak algılama düzeyleri yükseldikçe, derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih etme eğilimleri de yükselmektedir.
7. Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin olumlu algıları düştükçe, yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri artmaktadır.

Sonuç olarak, bir öğrenme konusunu ele alırken üniversite öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını yeterince yüksek düzeyde işe koşmadıkları, önemli ölçüde yüzeysel öğrenme yaklaşımını işe koştukları ve üniversitelerdeki öğretme-öğrenme ortamının öğrencileri derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olma düzeyinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme yaklaşımları, derinlemesine öğrenme, stratejik öğrenme, yüzeysel öğrenme, öğretme-öğrenme ortamı algısı, yükseköğretim,

ABSTRACT

EKİNCİ, Necla. Undergraduate Students' Approaches to Learning and Their Relationships with the Variables of Teaching-Learning Process, Ph.D. Dissertation, Ankara, 2008.

The main purpose of this study is to identify the preferences of learning approaches (deep, surface, strategic) of undergraduate students and to reveal the relationships between their preferences and the variables of teaching-learning processes (characteristics of teaching-learning environment, university, subject fields (health sciences, science, social sciences and fine arts), academic achievement, grade, gender and the high school types graduated).

This is a descriptive study. The population of the study consists of the students of undergraduate programs of Hacettepe University, Mersin University ve Süleyman Demirel University. The sample of the study consists of 3428 first and fourth grade undergraduate students from various programs in the subject fields of health sciences, science, social sciences and fine arts mutually existing in three universities.

The data of the study have been gathered through the administration of the two inventories, namely Learning Approach Inventory and Teaching-Learning Environment Perception Inventory developed by the researcher, to the specified sample group. In the analysis of the data, as statistical techniques, depending on the requirements of the problems of the study, arithmetic mean, standard deviation, multivariate analysis (MANOVA), one-way variance analysis (ANOVA), LSD test, t-test and Pearson moments correlation coefficient were utilized.

Some of the basic findings of the study can be outlined as follows:

1. Although undergraduate students have a higher tendency of applying deep learning approach in handling a learning topic, they also prefer surface and strategic learning approaches at a considerable degree.
2. Subject fields (health sciences, science, social sciences and fine arts) affect the learning approach preferences of the students. While students of fine arts have the highest deep learning scores, students of health sciences have the lowest deep learning scores.
3. There is a significant positive relationship between the academic achievement and scores of deep and strategic learning preferences of the students and a significant negative relationship exists between academic achievement and scores of surface learning preferences.
4. While the graduates of vocational high school have the highest deep learning scores, the graduates of science high schools (Fen Lisesi) have the lowest deep learning scores.
5. Perceptions of the students on teaching-learning environment characteristics as leading students to deep learning are below the average score.
6. The higher the perception of the students on teaching-learning environment is, the higher deep and strategic learning preferences are.
7. The higher the negative perceptions of the students on teaching-learning environment are, the higher the liability of preferring surface learning approach is.

In conclusion, undergraduate students have a higher tendency of applying deep learning approach in handling a learning topic, but they also apply surface and strategic learning approaches considerably and do not find the quality of teaching-learning environment high enough as leading students to apply deep learning approach.

Key Words: Approaches to learning, deep learning, strategic learning, surface learning, teaching-learning environment, higher education.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	iii
ADAMA	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
BÖLÜM I GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Öğrenme Yaklaşımları	3
1.1.1.1. Öğrenme Yaklaşımı Kavramı ve Gelişimi	3
1.1.1.2. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı.....	10
1.1.1.3. Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı.....	11
1.1.1.4. Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	16
1.1.2. Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımı Tercihini Etkileyen Etmenler...	18
1.1.2.1. Öğretme-Öğrenme Ortamı.....	24
1.1.2.1.1. Değerlendirme	41
1.1.2.1.2. İş yükü	47
1.2. Araştırmanın Önemi	52
1.3. Problem Cümlesi	54
1.4. Alt Problemler	54
1.5. Sayıtlar	55
1.6. Sınırlılıklar	55
BÖLÜM II İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	57
2.1. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar	57

2.2. Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar	82
BÖLÜM III YÖNTEM	90
3.1. Araştırma Modeli	90
3.2. Evren ve Örneklem	90
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	96
3.3.1. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinin Geliştirilmesi	97
3.3.2. Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi	106
3.4. Verilerin Elde Edilmesi	114
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	114
BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUM	118
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	118
4.1.1. Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin Bulgular	118
4.1.2. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Üniversitelere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	121
4.1.3. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin Bulguların Yorumu	123
4.1.4. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Üniversitelere Göre Yapılan Karşılaştırmaların Yorumu	128
4.2. İkinci Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	130
4.2.1. Konu Alanlarına Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	130

4.2.1.1. Konu Alanlarına Göre Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	131
4.2.1.2. Konu Alanlarına Göre Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu	136
4.2.2. Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	142
4.2.2.1. Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	142
4.2.2.2. Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu.....	149
4.2.3. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum...	154
4.2.3.1. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	154
4.2.3.2. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu	157
4.2.4. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum...	161

4.2.4.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	161
4.2.4.2. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu	164
4.2.5. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumu	167
4.2.5.1 Mezun Olunan Lise Türüne Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	168
4.2.5.2. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu	173
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	176
4.3.1. Üniversiteye Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	177
4.3.2. Üniversiteye Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu.....	182
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	188
4.4.1. Konu Alanlarına Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	188
4.4.1.1. Konu Alanlarına Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	188

4.4.1.2. Konu Alanlarına Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu.....	193
4.4.2. Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	198
4.4.2.1. Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	198
4.4.2.2. Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu.....	205
4.4.3. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	208
4.4.3.1. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	208
4.4.3.2. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu.....	211
4.4.4. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	212
4.4.4.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	212
4.4.4.2. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu	215
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	216

4.5.1. Öğrenme Yaklaşımlarının Birbirleriyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	216
4.5.1.1. Öğrenme Yaklaşımlarının Birbirleriyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	217
4.5.1.2. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Birbirleriyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu.....	217
4.5.2. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Öğretme-Öğrenme Ortamı Algılarıyla Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	219
4.5.2.1. Öğrenme Yaklaşımlarının Öğretme-Öğrenme Ortamı Algılarıyla Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	219
4.5.2.2. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Öğretme-Öğrenme Ortamı Algılarıyla Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu	221
4.5.3. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyi ile Öğrenme Yaklaşımlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	226
4.5.3.1. Akademik Başarı Düzeyi ile Öğrenme Yaklaşımlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	226
4.5.3.2. Akademik Başarı Düzeyi ile Öğrenme Yaklaşımlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu.....	226
BÖLÜM V SONUÇ ve ÖNERİLER	229
5.1. Sonuçlar	229
5.1.1. Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Sonuçlar	229
5.1.2. Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Sonuçlar	214
5.2. Öneriler	235

KAYNAKÇA	238
EKLER	255
EK-1: Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği	256
EK-2: Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği	259
EK-3: Veri Toplama Uygulama Formu	261

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. 2005 Yılında Devlet Üniversitelerinde SCI+SSCI+AHCI'te Yayımlanan Yayınlar Göre Öğretim Üyesi Başına Düşen Yayın Sayısı Sıralaması	91
Tablo 3.2. Sağlık, Fen ve Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar Alanlarının Karşılıklı Olarak Bulunduğu Üniversiteler	93
Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayılarının Üniversitelere, Alanlara ve Bölümlere Göre Dağılımı	96
Tablo 3.4. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.....	100
Tablo 3.5. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	102
Tablo 3.6. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Madde Ayırıcılık Gücü ve α İç Tutarlılık Katsayıları	106
Tablo 3.7. Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.....	109
Tablo 3.8. Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	110
Tablo 3.9. Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği Madde Ayırıcılık Gücü ve α İç Tutarlılık Katsayılar	113
Tablo 4.1. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	119
Tablo 4.2. Üniversitelere Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları.....	121
Tablo 4.3. Üniversiteye Göre Öğrencilerin Her Bir Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları	122
Tablo 4.4. Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Üniversiteler Arası İkili Karşılaştırmalarını Gösteren LSD Testi Sonuçları.....	122
Tablo 4.5. Konu Alanlarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	131
Tablo 4.6. Konu Alanlarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları.....	133
Tablo 4.7. Konu Alanlarına Göre Öğrencilerin Her Bir Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları.....	134

Tablo 4.8. Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Konu Alanları Arası İkili Karşılaştırmalarını Gösteren LSD Testi Sonuçları	135
Tablo 4.9. Başarı Düzeyine Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	143
Tablo 4.10. Başarı Düzeyine Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları.....	145
Tablo 4.11. Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Her Bir Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları.....	146
Tablo 4.12. Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Başarı Grupları Arası İkili Karşılaştırmalarını Gösteren LSD Testi Sonuçları.....	147
Tablo 4.13. Sınıf Düzeyine Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	154
Tablo 4.14. Sınıf Düzeyine Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları	155
Tablo 4.15. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Her Bir Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren t-Testi Sonuçları.....	156
Tablo 4.16. Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	161
Tablo 4.17. Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları	163
Tablo 4.18. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Her Bir Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren t-Testi Sonuçları	163
Tablo 4.19. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	168
Tablo 4.20. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları.....	170
Tablo 4.21. Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrencilerin Her Bir Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları.....	170

Tablo 4.22. Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Mezun Olunan Lise Türleri Arası İkili Karşılaştırmalarını Gösteren LSD Testi Sonuçları	171
Tablo 4.23. Üniversiteye Göre Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	177
Tablo 4.24. Üniversiteye Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları.....	179
Tablo 4.25. Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Ortalama Puanlarının Üniversiteler Arası İkili Karşılaştırılmalarını Gösteren LSD Testi Sonuçları	180
Tablo 4.26. Konu Alanlarına Göre Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	189
Tablo 4.27. Konu Alanlarına Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları.....	191
Tablo 4.28 Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Ortalama Puanlarının Konu Alanları Arası İkili Karşılaştırılmalarını Gösteren LSD Testi Sonuçları	192
Tablo 4.29. Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	199
Tablo 4.30. Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları.....	202
Tablo 4.31. Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Puanlarının Başarı Düzeyleri Arası İkili Karşılaştırmalarını Gösteren LSD Testi Sonuçları.....	203
Tablo 4.32. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	208
Tablo 4.33. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren t-Testi Sonuçları.....	210

Tablo 4.34. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	213
Tablo 4.35. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren t-Testi Sonuçları	214
Tablo 4.36. Öğrenme Yaklaşımlarının Birbirleri Arasındaki İlişkileri.....	217
Tablo 4.37. Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri İle Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Arasındaki İlişkiler	219
Tablo 4.38. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi ile Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkiler.....	226

BÖLÜM I

GİRİŞ

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

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de yasal bağlamda, üniversiteler; bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek düzeyde *eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık* yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumu (Yükseköğretim Kanunu 2547-3/d) olarak adlandırılmaktadır. Yasadaki tanımıyla ele alındığında ve aynı zamanda yükseköğretimle ilgili alanyazına bakıldığında da, üniversitelerin *eğitim, araştırma ve toplum hizmetleri* olarak ele alınabilecek üç temel işlevinin olduğu görülmektedir (Gürüz ve Diğerleri 1994: 75; Kavak 1990: 24).

Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi, üniversiteler ülkenin ihtiyacı olan alanlarda yeter sayıda insan gücü yetiştirerek (eğitim hizmetleri); toplumun üretim ve yaşam standartlarının yükselmesine katkıda bulunarak (toplum hizmetleri) ve bilimsel araştırmalar yaparak (araştırma hizmetleri) (Korkut 1999: 280) işlevlerini yerine getirmeye çalışırlar. Üniversitelerin eğitim işlevinin ilk üniversitelerin kuruluşundan bu yana var olduğu ve 18 yüzyıldan itibaren de araştırma işlevinin üniversitenin temel işlevleri arasına girdiği görülmektedir. Toplum hizmetleri ise, daha çok Amerikan üniversitelerinin etkisiyle 20. yüzyılın başlarından itibaren, özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında üniversitelerin işlevleri arasında yer almaya başlamıştır (Gürüz ve Diğerleri 1994: 58-65). Üniversitelerin bu işlevlerini bir arada başarıyla yerine

getirebilmesi en istendik durum olmakla birlikte, işlevler arasında bir sıradizinden de (hiyerarşi) söz etmek olanaklıdır. Eğitim hizmetlerinin niteliğini artırmadan, araştırma hizmetlerinin niteliğinin artırılması, araştırma hizmetlerinin niteliği artırılmadan toplum hizmetlerinin niteliğinin artırılmasının çok önemli sınırlılıklara sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda eğitim hizmetlerinin niteliğinin üniversitelerin başarısında, dolaylı olarak da toplumsal gelişmede kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Eğitim hizmetlerinin niteliğini artırmadan, eğitim hizmetlerinin ve bu hizmetlerden yararlananların sayıca artırılmasının istenen sonuçları güvence altına alamayacağı açıktır. Ülkemizdeki durum bunu kanıtlar niteliktedir. Ülkemizde okullaşma oranları ve süreleri görece artmış olmasına karşın, eğitimin işgücünün verimliliğine ve dolaylı olarak da toplumsal gelişmeye katkısının aynı oranda artmadığı çeşitli hesaplamalarla belirlenmiştir (TÜSİAD 2006: 35-40).

Yukarıda sözü edilenlerden yola çıkarak, yükseköğretim kurumlarının eğitim işlevini etkili biçimde yerine getirebilmesi için eğitim hizmetlerinin niteliğinin geliştirilmesinin önkoşul niteliğinde olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak da eğitimin niteliğinin öğretme-öğrenme sürecinin ve ortamının bir işlevi olduğunu söylemek olanaklıdır. Bu bağlamda, yükseköğretimin başarısının işe koşulan öğretme ve öğrenme etkinliklerinin niteliği ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin öğrenme görevini nasıl ele aldıkları ve ortamdaki nasıl etkilendikleri öğrenme ürünleri üzerinde önemli etkiye sahiptir. Öğrencilerin öğrenmeyi ele alma yaklaşımları ve bu yaklaşımların tercih edilmesini etkileyen değişkenlerle ilişkisinin ortaya konması önem taşır. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenmeyi ele alış biçimlerini açıklayan öğrenme yaklaşımları ve bu yaklaşımları oluşmasında etkili olduğu düşünülen öğretme-öğrenme ortamının ele alınması bu çalışmanın kapsamı bakımından bir gerekliliktir. Bundan

sonraki alt bölümler bu kapsama uygun olarak yapılandırılmıştır. Bu çerçevede öğrenme yaklaşımları daha sonra da öğretme-öğrenme ortamı konuları ele alınmaktadır.

1.1.1. Öğrenme Yaklaşımları

Bu alt bölümde önce öğrenme yaklaşımları kavramının ortaya çıkışı ve gelişimi ele alınmış, daha sonra üç öğrenme yaklaşımına yer verilmiştir.

1.1.1.1. Öğrenme Yaklaşımı Kavramı ve Gelişimi

Günümüz öğrenme yaklaşımlarına temel oluşturan ilk araştırmalar 1970'li yılların ortalarında Gothenberg Okulu grubunun yaptığı çalışmalarla başlamıştır. Gothenberg Okulu grubu öğrencinin bakış açısından yükseköğretimdeki öğrenmeye odaklanan ilk grup olmuştur (Kember ve Harper 1987: 35-46).

Bu konudaki temel çalışmalardan bazıları bu gruba öncülük eden Marton ve Saljo (1976) tarafından Gothenburg'da yapılmıştır. Bu araştırmacılar tarafından akademik bir makalenin okunması işini öğrencilerin nasıl ele aldıklarını araştıran birbirini tamamlayıcı deneysel nitelikli çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin makaleyi okuduktan sonra neler öğrenmiş olduklarını, makaleyi okuma işine nasıl yaklaştıklarını, akademik makaleyi okumaları sırasındaki davranışlarını belirlemek amacıyla öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaların sonucunda öğrencilerin öğrenmeyi ele alış biçimlerinin altında yatan iki temel yapının olduğu ortaya konmuştur. Bunlar yüzeysel ve derinlemesine öğrenme süreçleri olarak nitelendirilmiştir (Marton ve Saljo 1976a: 4-11;1976b: 115-127).

Yapılan çalışmalar öğrencilerin bir bölümünün yazarın anlatmak istediğini anlama amacıyla okudukları, kanıtları sonuçlarla ilişkilendirdikleri, makalenin içerdiği yeni fikirleri önceki bilgileri ve kişisel deneyimleri ile ilişkilendirdikleri, yazarın ortaya koymak istediği ana fikri çıkarabildikleri ve yazarın savunmasında kullandığı bulguları eleştirel olarak ele aldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin okumayı bu şekilde ele alma biçiminin temelinde anlam aramaya ve oluşturmaya yönelik derinlemesine bir sürecin işe koşulduğu ortaya konmuştur. Araştırmacılar öğrencilerin öğrenmeyi bu şekilde ele almasını *derinlemesine öğrenme* olarak adlandırmışlardır.

Araştırmalara katılan öğrencilerin bir bölümünün metnin içindeki önemli olduğunu düşündükleri bilgileri ve fikirleri belirleyerek ezberleme amacını güttükleri, makalenin bütünsel anlamını anlamaya çalışmaktan ziyade daha sonra sorulabilecek sorulara cevap oluşturacağını düşündükleri ayrıntıları ezberleme çabası içinde oldukları, anlam aramaya yönelmedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma parçasını bu şekilde ele alma biçimleri öğrenmeyi olgular arasında ilişkiler kurmayı, bilginin olduğu gibi kabul edilerek istendiğinde aktarılması biçiminde kavramlaştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenmenin bu şekilde ele alınmasını araştırmacılar *yüzeysel öğrenme* olarak adlandırmışlardır (Marton ve Saljo 1976a: 4–11;1976b: 115–127).

Ayrıca, araştırma sonuçları öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımları ve sonuçtaki anlama düzeyleri arasında bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Derinlemesine öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin derinlemesine anlamının yanında, hem çalışma sonrasında hem de haftalar sonra daha fazla olgusal ayrıntıyı hatırlayabildikleri görülmüştür.

Aynı araştırmacılar tarafından yapılan bir başka çalışmada da soru tipleri ile öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiler ele alınmış ve soru tipleri

değiştikçe tercih edilen öğrenme yaklaşımının farklılaştığı görülmüştür. Anlam aramaya yönelik sorular sorulduğunda öğrencilerin derinlemesine öğrenmeye yöneldikleri, bilginin sadece olduğu gibi aktarılmasına dayalı sorular sorulduğunda yüzeysel yaklaşıma yöneldikleri saptanmıştır (Marton ve Saljo 1976b: 115–127).

Marton ve Saljo'nun öncü çalışmalarından sonra, İngiltere ve Avustralya'daki diğer araştırmacılar yukarıdaki bulguları destekleyici sonuçlar ortaya koymuşlardır. Ayrıca bu araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak yaptıkları çalışmaların sonucunda üniversite öğrencilerinin çalışma yaklaşımlarına başarı/stratejik öğrenme adı verilen üçüncü bir boyut eklemişlerdir. Farklı ortamlarda ancak aynı zamanda yapılan bu çalışmalarda ortak sonuçlara ulaşılması, ulaşılan sonuçların tutarlılığı olarak değerlendirilmiştir (Shale ve Trigwel, TY). Newble ve Entwistle (1986:162–175) bu boyutun Marton'un çalışmasında muhtemelen öğrenme ile ilgili sınırlı deneysel ortam nedeniyle belirlenmemiş olduğunu belirtmektedirler.

İngiltere'deki Lancaster Üniversitesi'nde yapılan çalışmaların öğrenme yaklaşımlarının geliştirilmesine önemli katkıları olmuştur. Lancaster grubunun çalışmaları Entwistle ve Ramsden (1983) tarafından açıklanmıştır. Gothenburg grubu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemede daha çok nitel yöntemi işe koşarken, İngiltere ve Avustralya'daki çalışmalar hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılarak yapılmıştır. İngiltere'de Entwistle'in araştırma grubu (Entwistle ve Ramsden 1983) ya da Avustralya'da Biggs'in (1987) çalışma grubunun nicel boyuta ilişkin ölçme araçları geliştirdikleri görülmektedir. Lancaster araştırma grubu tarafından geliştirilen ve yine aynı çalışmalarla geliştirilen ölçekte kullanılan kavramların, Biggs'in çalışmaları ve kullandığı

kavramlarla büyük ölçüde örtüştüğü görülmüştür (Newble ve Entwistle 1986: 162-175; Gijbels, Watering, Dochy ve Bossche 2005: 328).

Biggs (1979: 381–94) Avustralya’da, Entwistle ve Ramsden (1983) İngiltere’de çeşitli üniversite ve bölümlerde okuyan öğrenciler üzerinde öğrenme yaklaşımları konusunda çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Biggs çalışma süreçlerinin üç boyutunu belirlemiştir. Bunları yararlanma (utilizing) içselleştirme (internalizing) ve başarı (achieving) olarak adlandırmıştır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına temel oluşturan birinci boyutta (yararlanma) doğrudan aktarma ve konu bağımlılığı söz konusudur. Sınavlarda başarısız olma korkusu kısa dönemli güdülenme olarak işlev görmektedir. İkinci boyut (içselleştirme) derinlemesine yaklaşımla ilişkilidir. Bu gruptaki öğrenciler içsel motivasyon ya da konuya ilgileri nedeniyle çalışmaktadırlar. Bu nedenle okurken çalışmanın gerçek anlamının peşindedirler. Araştırma sonucunda ortaya çıkan üçüncü boyut ise rekabetçi bir ortamda kazanmanın verdiği doyumla harekete geçen öğrencilerin yaklaşımını tanımlayan stratejik yaklaşım (başarı) boyutudur. Bu yaklaşım oldukça düzenli sistematik bir çalışma yaklaşımından oluşmaktadır (Newble ve Entwistle 1986: 162–175).

Entwistle ve Ramsden tarafından yapılan araştırmalarda üç temel boyut belirlenmiştir: Bunlar; tekrarlama (reproducing), anlamlandırma (meaning) ve başarı ya da stratejik (achieving or strategic) boyutlardır. Araştırmacılar bu boyutları öğrenme yönelimi (orientation) olarak isimlendirmişlerdir (Newble ve Entwistle 1986:162-175).

Araştırmalarla üçüncü öğrenme yaklaşımı olarak ortaya konan stratejik öğrenme yaklaşımıyla ilgili olarak Biggs (1979) ve Entwistle (1983) her ikisi de öğrencilerden derslerle ilgili çalışma yaklaşımları hakkında düşüncelerini istemişler ve yüksek not almanın üzerlerinde baskın bir rol oynadığını

gördükleri bir grup öğrenciyi keşfetmişlerdir. Bu öğrencilerin aynı zamanda rekabet duygusu tarafından da güdüledikleri görülmüştür. Bu tür öğrencilerin temel amacının başarmak olduğu ve bu amaca yönelik çalışmalarını yapmaya hazır oldukları belirlenmiştir. Başarıya ulaşmak için duruma bağlı olarak her iki yaklaşımdan birini seçebildikleri belirlenmiştir (Newble ve Entwistle 1986: 162–175).

Araştırmalar sonucunda üniversite öğrencilerinin verilen bir öğrenme görevini ele almada konuyu anlama (derinlemesine), ayrıntıları ezberleme (yüzeysel), değerlendirmeye odaklanma (stratejik) olarak açılımlarını yaptığı üç yaklaşımdan birini izledikleri sonucuna varılmıştır (Reid, Duvall ve Evans 2007:754).

Öğrenme yaklaşımı yukarıda açıklanan üç öğrenme yönelimi (ezberleme-tekrar, anlama, başarı) temele alınarak oluşturulmuş ve bu bağlamda tanımlanmaya çalışılmıştır. Öğrenme yaklaşımı kavramı, hem öğrencinin niyetini hem de bilgiyi işleme biçimini anlatmak için kullanılmaktadır (Biggs 1987:157) Bu çerçevede, öğrencinin niyeti önemli görülmektedir. Entwistle ve Entwistle (1991: 205-227) öğrencinin öğrenme yaklaşımı tercihini belirleyen temel etkenin öğrencinin niyeti olduğunu belirtmektedir. Burada dikkate alınması gereken temel nokta, bu niyetinde bazı değişkenlerin etkisiyle farklılaşabileceğidir.

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

Jackson (1994: 157) ise, öğrenme yaklaşımını, öğrenenin öğrenmeyi gerçekleştirmek için tercih ettiği stratejilerle ilişkilendirmiştir. Bu görüşüne dayalı olarak da, öğrenme ürünlerinin niteliğinin öğrenmek için seçilen yaklaşımın (stratejinin) niteliği ile ilişkili olduğunu ileri sürmüştür.

Bazı yazarlar öğrenme yaklaşımını niyet (motive) ve strateji olarak birlikte ele almaktadırlar. Onlara göre, yaklaşım bir strateji ve bir güdüdür. Öğrenci derinlemesine bir strateji işe koşarak dersin kuram ve uygulama bileşenlerini birleştirirken (derin strateji), bunu materyalden anlam çıkarmak ve anlamak niyetiyle yapabilir (derin motive). Bunun tersine, öğrencinin çok sayıda bilgi parçasını ezberlemesi ve listelemesi yüzeysel stratejidir. Bunu dersi geçmek ve sınavda hatırlamak amacıyla yapması yüzeysel bir yönelimdir (Scouller 1998: 453)

Öğrencilerin geçmişten getirdikleri farklı çalışma alışkanlıkları olmasına karşın, öğrenme yaklaşımlarının duruma özgü olduğu kabul edilmektedir. Öğrenme ortamı ve işin doğasına bağlı olarak farklı öğrenme konularında öğrencilerin niyetleri farklılık göstermektedir. Bu nedenle öğrenmenin gerçekleştiği ortamı ve öğrenme konusunu düzenleyerek, öğrencinin niyetini ve başarısını etkilemenin mümkün olabileceği düşünülmektedir (Cuthbert 2005 235-249; Trigwell ve Prosser 1991: 251-266; Reynolds 1997: 115-133; Entwistle 2001: 593-602).

Öğrenme yaklaşımı öğrenenin kişilik özelliklerinden sınırlı da olsa etkilenmekle birlikte bir kişilik özelliği değildir. Öğrenme stillerinden farklı kılan temel özelliği de budur. Öğrenme stilleri değişmez kişilik özelliği olarak görülmesi bile kalıcı kişilik örüntüleri olarak düşünülmektedir. Bu kalıcı kişilik örüntüleri kişinin çevresiyle etkileşimin sonucu süreklilik kazanmaktadır (Demirel 2000: 137). Öğrenme yaklaşımı “öğrenen” ile “ortam” arasındaki ilişki

tarafından belirlenir. Öğrenen ortamın özelliklerine ve yorumuna göre bir ortamda derinlemesine, bir başka ortamda yüzeysel yaklaşımı işe koşabilmektedir. Bu nedenle öğrenme yaklaşımı öğrenme stilinin eş anlamlısı değildir. Öğrenme stili farklı ortamlarda da değişmeyen sürekli kalan bireysel özelliklere bağlı olarak tanımlanmaktadır (Marshall ve Case 2005: 259).

Öğrenme yaklaşımları önceden var olan kişilikten çok belirli öğrenme ortamının gerekleri tarafından daha çok etkilenen bir olgudur (Rhem 1995. 1-5). Öğrenme yaklaşımları hem öğretme-öğrenme ortamı hem de öğrenci özellikleri ve bir öğrenenin deneyimleri tarafından etkilenir. İlgili alanyazına bakıldığında da, öğrenme yaklaşımlarının temel olarak öğretme-öğrenme ortamı değişkenlerine bağlı olarak ele alındığı görülmektedir. Bunlar, öğrencinin öğrenmeyi kavramlaştırma biçimleri (Enwistle ve Enwistle 1991; Van Rossum ve Schenk 1984; Marton ve Jaljö 1997), çalışma alışkanlıkları (Enwhistle ve Tait 1995), güdülenme (Franson 1977), başarı durumu (Enwistle ve diğerleri 1991), değerlendirme türü (Enwistle ve Enwistle 1991, Scouller 1998), soruların biçimi (Marton ve Saljö 1997), değerlendirme beklentileri (Kirschner, Meester, Middlebeek ve Hermans 1993), genel olarak öğrenme ortamının niteliği (Enwistle ve Ramsden 1983; Sivan, Won Leung, Woon and Kember 2000; Trigwell and Prosser 1991), çalışılan konu alanıdır (Eklund-Myrskog 1998, Cashin and Downey 1995, Paryy 1998).

Buraya kadar yapılan tartışmalardan, öğrenme yaklaşımının bireyin niyetine bağlı olarak benimsediği öğrenmeyi ele alış biçimi olduğu, bir kişilik özelliği olmadığı ve ortamsal etkenlere göre değişime uğradığı sonucuna varılabilir.

Aşağıda öğrenme yaklaşımları türlerine göre daha ayrıntılı olarak ele alınmaya çalışılmıştır.

1.1.1.2. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı, öğrenme görevinin gerekliliklerini yerine getirirken en az sorun çıkaracak yolla işi tamamlama *niyetine* dayanır. Dışsal beklentilerin karşılanması yoluyla zor durumda kalmayı önleme, olumsuz sonuçlardan kaçınma yollarının aranması söz konusudur. Bu yaklaşımı tercih eden öğrenciler, öğrenme etkinliği üst düzey bilişsel süreçleri işe koşmayı gerektirdiği halde, düşük bilişsel düzeyli etkinlikleri kullanma eğilimi göstermektedirler (Biggs 1999: 14). Bu yaklaşım *“evi süpürüp çöpleri halının altına saklamaya”* benzetilebilir. İş doğru dürüst yapılmadığı halde yapılmış gibi gösterilmeye çalışılır. Konu içeriğinin anlaşılmadan ezberlenmesi, tartışmayı anlamak yerine belirli noktaların listelenmesi, birincil kaynaklarmış gibi ikincil kaynaklardan alıntı yapılması gibi... Ramsden 'in (1997: 198) yaptığı bir araştırma da bir psikoloji öğrencisinin *“bunu söylemekten nefret ediyorum ancak yapmanız gereken olguların bir listesine sahip olmaktır. 10 tane önemli noktayı yazıyorsunuz ve ezberliyorsunuz. Sonrada sınavda iyi yapıyorsunuz... Eğer bir parça olgusal bilgi verebilerseniz iyi bir not alabileceksiniz”* şeklindeki açıklamaları bu durumu destekler nitelikte bir örnektir. Bu açıklamalardan ezberlemenin anlamının yerine geçtiği durumlarda yüzeysel yaklaşıma dönüştüğü söylenebilir. Örneğin, bir oyunda işlem sıralarını ezbere bilmek, sözcükleri hatırlamak gerekebilir. Bu nedenle ezberlemenin her zaman yüzeysel bir yaklaşım olduğunun da düşünülmemesi gerekir.

Yüzeysel yaklaşımı kullanan öğrenciler Marton'un *“öğrenme işaretleri”* diye adlandırdığı noktalara odaklanırlar: Kullanılan sözcükler, tek başlarına olgular, maddelerin birbirinden bağımsız olarak ele alınması vb. Bu durum onların öğrendiklerinin anlamını ve yapısını görmelerini engeller. Öğrenme duygusal olarak bir mecburiyete dönüşür. Öğrenme işi kurtulmak istenilen bir özellik

kazanır. Öğrenmeye ilişkin olumsuz durumların varlığı kaygı ve sıkılmaya yol açabilir. Dolayısıyla da yapılan işten zevk alınmaz (Biggs 1999: 15).

Ramsden (2000: 46) yüzeysel yaklaşımı tercih eden öğrencilerin yalnızca görev gereklerini karşılama niyetinde olduklarını, değerlendirmeye yönelik olarak bilgiyi ezberlediklerini, ilkeleri örneklerden ayırmada başarısız olduklarını, görevi dışsal bir zorlama olarak değerlendirdiklerini belirtmektedir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı bir sonraki alt bölümdeki derinlemesine öğrenme yaklaşımıyla karşılaştırılarak daha anlaşılır hale getirilmeye çalışılmıştır.

1.1.1.3. Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı

Derinlemesine öğrenme yaklaşımı içsel güdülenme ya da merakla dayanmaktadır, meraktan kaynaklanan strateji öğreneni anlam aramaya götürmektedir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı benimsendiği zaman öğrenmeye karşı kişisel bir adanmışlık oluşmaktadır. Öğrenci konuyu kişisel olarak anlamlı olan bağlamlarla ya da önceki var olan bilgisiyle ilişkilendirmektedir. Derinlemesine süreç ezber öğrenmeden daha yüksek bilişsel süreçleri işe koşmayı gerektirmektedir (<https://online.nus.edu.sg/cdtl/staff/spq2004>).

Ramsden (2000: 46) derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerin anlama amacı güttüklerini, öğrenme görevinin yapısıyla ilgilendiklerini, kuramsal fikirlerle günlük deneyimleri arasında bağlantılar kurduklarını, ele aldıkları içeriği uyumlu bir bütüne dönüştürüp yapılandırdıklarını belirtmektedir. Görüldüğü gibi derinlemesine öğrenme yaklaşımı öğrencinin öğrenme işini ele almadaki anlam arama ve oluşturma niyetine dayanmaktadır.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımının ne olduğuna bir elektronik mühendisliği öğrencisinin şu sözleri ışık tutabilir.

“Öğrenmemiz gereken çok konu var, bize verilenin ne olduğunu gerçekten tam olarak anlamadan rahat etmem. Derste not tutarım ancak daha sonra notlarımı gözden geçirir ve tam anlamadıklarımı belirlerim. Problemin arkasında yatanın ne olduğunu ve problemi oluşturan şeyin ne olduğunu anladıktan sonra gerisi kolay. Konu size anlamlı geldiği zaman başarmışınız demektir. Doğru yolda olduğunuzu anladıktan sonra formülü uygulamak zor değil...” (Entwistle TY).

Benzer biçimde Biggs de (1999: 16) bir öğrenme konusuna duyulan ilginin öğrenme gereksinimi oluşturduğunu ve öğrencinin bu amaca yönelik uygun olan bilişsel etkinlikleri kullanmaya yöneldiğini belirtmektedir. Öğrenenler bilme gereğini hissettiklerinde altta yatan anlama odaklanmaya çalışırlar: Ana fikirler, temalar, ilkeler ya da başarılı uygulamalar gibi... Ayrıca öğrenciler bir konuyu ele almada derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullandıklarında ilgi duyma, önem verme, öğrenmeden zevk alma gibi olumlu tutumlara da sahip olabilmektedirler.

Shale ve Trigwell (TY) yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının özelliklerini Tablo 1’ de şu şekilde karşılaştırmaktadırlar.

Aşağıda tartışılan üç temel noktanın dikkate alınması yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilir (Shale ve Trigwell, TY).

Birincisi; yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımları kişilik özellikleri ya da sabit öğrenme stilleri değildir. Öğrenciler öğrenme konusunu ele alırken algıları ile ilişkilendirdikleri bir yaklaşımı benimserler. Aynı öğrenciler farklı öğrenme görevlerine yönelik yüzeysel ya da derinlemesine öğrenme yaklaşımlarından birini benimseyebilirler ve hatta aynı görevde birinden diğerine geçiş yapabilirler. Öğrenciler tercih ettikleri yaklaşımları öğrenme konusuna ilişkin algıladıkları farklı taleplere göre değiştirebilirler.

Tablo 1.1. Öğrenme Yaklaşımları ve Özellikleri

Yaklaşım	Yönelim	Özellikler
Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	Bilginin dönüşümü	<ul style="list-style-type: none"> • Materyali kendi ilgisinden dolayı anlamaya çalışma niyeti • Konu içeriği ile istekli ve eleştirel etkileşim • Fikirleri bireyin daha önceki bilgi ve yaşantıları ile ilişkilendirmesi • Fikirleri bütünleştirmeye yönelik düzenleyici ilkelerin keşfedilmesi ve kullanılması • Kanıtları sonuçlarla ilişkilendirme (sonuçları kanıtlara dayandırma) • İddiaların mantığını inceleme
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	Bilginin aktarılması	<ul style="list-style-type: none"> • İçeriğin bölümlerini basit anlamda aktarma niyeti • Fikirlerin ve düşüncelerin edilgen olarak kabul edilmesi • Yalnızca değerlendirme için gerekli olanlara odaklanma • Amaçları ve stratejileri ayrıntılı düşünmeme • Olguları ve prosedürleri rutin olarak ezberleme • Yol gösterici ilke ya da yapıları ayırmada başarısızlık

İkincisi; ezberleme her iki yaklaşımın da özelliği olabilir, fakat her birinde farklı rol oynamaktadır. Tüm öğrenmeler belirli bir hatırlama süreci gerektirir. Yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımları arasında ezberin kullanımı konusunda bir farklılık vardır. Derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler için ezberlemenin farklı biçimleri amaç için bir araçtır. Buradaki amaç anlam oluşturmaktır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler için ezberlemenin kendisi bir amaçtır.

Çalışmalarında derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen bir öğrenci, önemli olguları, ilkeleri, savları ve benzerlerini ezberleme gereksinimi duyacağına farkında olacaktır. Hukuk öğrencilerinin davalara ilişkin bulguları ve temel hukuki kararları hatırlamaları gerekir. Tarihçilerin önemli tarihi olayları hatırlamaları gerekir. Kimyacının temel formülleri hatırlaması gerekir. Birisinin kendi bilgisini oluşturma süreci bazı önemli bilgilerin hatırlanabilmesine bağlıdır fakat bu aynı zamanda bu bilgilerden mantık çıkarabilmeye, anlam oluşturabilmeye işaret eder. Bu yaklaşım keşfetmeyi, yapısal ilişkiler oluşturmayı, anlamayı ve dönüştürmeyi, boşluklar yakalamayı, önemli sorunları anlamayı ve önemli sorular formüle etmeyi gerektirir. Bunu başarmak hatırlanan bilgiyle etkin şekilde uğraşmayı gerektirir. Anlamalı öğrenmenin tek başına ezberlenerek gerçekleştirilemeyeceği söylenebilir.

Çalışmalarında yüzeysel yaklaşımı benimseyen öğrenci akademik metinleri, dersleri, ders notlarını ve benzerlerini hatırlamak ve aktarmak için ezberlenmesi gereken bir veri kitlesi olarak görür. İnsan bilişi için bilgisayar benzetmelerini kullanmanın tehlikesi vardır. Fakat tarama yazılımları belki karşılaştırma bakımından bizim için yararlı olabilir. Bir kitabın sayfasından metni bilgisayarın hafızasına taranabilir ve sonra çıktısı alınabilir. Daha karmaşık bir program tasarlamış olsa, bilgisayar metni yeniden düzenleyebilir, formatlayabilir. Bu durumda çok az kimse bilgisayarın metni anladığını savunur. Burada bilgisayarın yapamayacağı şey bir insanın tam olarak anlamasını beklediğimiz şekilde bilgiyi yaratıcı biçimde kullanamamasıdır.

Bu benzetmeyle anlatılmak istenen, yüzeysel yaklaşımı tercih eden öğrencinin bir şeyleri ezberlemek için çok çalışıyor olması gerekebilir-fakat burada temel vurgu öğrencinin anlamak için çalışmıyor olmasıdır.

Üçüncüsü; derin ve yüzeysel yaklaşım öğrencinin sahip olduğu niyetin göstergesidir. Öğrenci öğrenme işiyle uğraşırken ya bilgi oluşturma yaklaşımını ya da veri aktarma yaklaşımlarından birini amaçlar. Bu niyetler öğrenci çalıştıkça değişebilir. Örneğin, eğer materyal çok zor ise ya da zaman kısa ise öğrenci bilgi oluşturmaktan veri aktarmaya kayabilir. Fakat öğrenci herhangi bir işi ele alırken doğaçlama olarak her iki niyete sahip olamaz ve bu yüzden aynı anda her iki yaklaşımı birden benimseyemez.

Yapılan bu karşılaştırmaları özetlemek gerekirse; öğrenme yaklaşımları kişiye özgü sabit özellikler değildir. Öğrenenin içinde bulunduğu bağlamda biçim kazanmaktadır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin özelliklerinden birisi olan ezberleme, derinlemesine öğrenme içerisinde de yer almaktadır. Ancak derinlemesine öğrenme yaklaşımında ezberleme işi daha üst düzey öğrenmeleri gerçekleştirebilme de bir basamaktır. Olgular arasında ilişki kurabilmek olguların tanımsal özelliklerini bilmeyi gerektirebilir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımında ise ezberleme bir amaçtır. Öğrenci ele alınan konunun ezberlenmesiyle, istenilenin aynen aktarılması yoluyla öğrenme işini tamamladığını düşünmektedir.

Chine ve Brown (2000) derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile yürütücü biliş etkinlikleri arasında açık bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı öz değerlendirme, kendi kendine sorgulama, hataları belirleme, seçenekleri ve fikirlerin sınırlılıklarını dikkate alma gibi yürütücü biliş özelliklerini işe koşmayı gerektirmektedir (Marshall ve Case 2005: 263). Bu bağlamda derinlemesine öğrenme yaklaşımının üst düzey bilişsel süreçleri daha fazla işe koşmayı gerektirdiği söylenebilir. Aşağıdaki çizelgede öğrenme yaklaşımları ve öğrenme etkinliklerinin bilişsel düzeyi ortaya konmaktadır.

1.1.1.4. Stratejik Öğrenme Yaklaşımı

Biggs (1979, 1987) ve Entwistle'in çalışmaları (1981, 1983, 1992) stratejik öğrenme yaklaşımını mümkün olan en yüksek notu alma niyetine dayanan ve iyi düzenlenmiş etkili çalışma yöntemlerini işe koşmayı gerektiren bir öğrenme biçimi olduğunu ortaya koymaktadır (Shale ve Trigwell, TY) Dolayısıyla bu öğrenme yaklaşımında, öğrencinin çalışma yönelimini belirleyen öğrencinin öğrenme niyeti değil, başarılı olma niyetidir. Öğrencinin niyeti başarılı olmak olunca, başarıya götürecek yolları denemek bunun doğal sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih edenlerin tersine, stratejik öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler yapılan işin doğasından ziyade ortam tarafından çok daha fazla etkilenmektedirler. Herhangi bir öğrenme durumunda bu tür öğrencileri yüzeysel ya da derinlemesine yaklaşımları kullanan öğrencilerden ayırmak zor olabilmektedir. Çünkü bu öğrenciler yüksek not almayı güvence altına alacaklarına inandıkları her türlü süreci işe koşabilirler. Bu amaçla çok sayıda başka stratejileri de göz önünde bulundururlar. Öğretmenler tarafından verilen ipuçlarına, daha önceki sınavlarda sorulan sorulara yönelmek, değerlendirmesine bir etkisi olacağına inandıkları kişiler üzerinde iyi bir kişisel izlenim bırakmaya çalışma gibi girişimlerde bulunurlar (Newble ve Entwistle 1986:162–175).

Miller ve Parlett'in (1974) araştırmasında politik olarak nitelendirilen bir öğrencinin açıklaması stratejik öğrenme yaklaşımını somutlaştırmak açısından örnek verilebilir (Entwistle ve Entwistle 1991: 208).

"Sınavı bir oyun olarak görürüm... Sınavı yapanlarda oynar bizde oynarız... Bazen sadece konuşmak için konuşursunuz. Kısmen öğretim görevlileri tarafından tanınmak uğruna konuşursunuz... Örneğin belirli bilgileri öğrenmezsiniz, tüm dersi takip etmezsiniz, gidersiniz ve ders notlarına bakarsınız. Bu sene her bir temaya ilişkin sanki

dört soru var gibi görünüyor dersiniz. Geçen yıl profesör sınavın daha öncekiyle çok benzer olacağını söylemişti. Böylece hemen dersin bir bölümüne ilişkin bir izlenim edirsiniz. Dört ya da beş konuya konsantre olursunuz.”

Görüldüğü gibi bu öğrenciler hesapçı bir tutum içerisindedirler. Her şeyi oynanması ve kazanılması gereken bir oyun çerçevesinde değerlendirmektedirler. Bu durum rekabeti beraberinde getirmektedir. Entwistle (1987) stratejik öğrenme yaklaşımını; mümkün olan en yüksek notu alma amacı, zamanı düzenleme ve etkisi en yüksek olana çabayı bölüştürme, çalışma için uygun olan materyal ve koşulları sağlama, soruları tahmin etmek için önceki sınav kâğıtlarından yararlanma ve not verme biçimine ilişkin ipuçlarına karşı uyanık olma şeklinde özetlemektedir (Richardson 1994: 309-312).

Stratejik öğrenme yaklaşımı da ürüne odaklanmaktadır. Dolayısıyla başarılı olmak için ne gerekiyorsa onu işe koşabilmektedir. Bu durum kimi zaman yüzeysel öğrenme yaklaşımını kimi zamanda derinlemesine öğrenme yaklaşımını seçmesine neden olmaktadır (<https://online.nus.edu.sg/cdtl/staff/spq2004>; Gijbels, Watering, Dochy ve Bossche 2005: 329). Ancak yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile hareket ettiğinde anlamlı öğrenme gerçekleşmediği gibi derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettiğinde de anlamlı öğrenme gerçekleşmeyebilir. Çünkü öğrenme işine derinlemesine yaklaşmayı amaca (yüksek not) ulaşmak için bir araç olarak görmesidir. Gerçekte amacı konuyu derinlemesine anlamak, kendince yapılandırmak değil bu sayede yüksek nota ulaşmaktır. Dolayısıyla bu noktada *öğrencinin niyeti* öğrenme yaklaşımlarında önemli bir noktadır. Bir öğrenme işini ele alırken hangi niyetle neyi işe koştuğu gerçekleşecek öğrenmenin niteliğini etkilemektedir.

1.1.2. Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımı Tercihini Etkileyen Etmenler

Öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinde ya da üniversite ortamında öğrenenin bir öğrenme işini gerçekleştirirken işe koştuğu öğrenme yaklaşımını tercih etmesinde bazı etkenler rol oynamaktadır ve hangi yaklaşım tercih edilirse edilsin sonuçta öğrenme süreçlerine ve sonunda da öğrenme ürünlerine yansımaları olmaktadır.

Öğrenme yaklaşımları tercihlerini etkileyen özellikler farklı biçimlerde gruplandırılabilir. Genel olarak aşağıdaki gibi beş grupta ele almak yeterince kapsayıcı görünmektedir:

1. Kişisel özellikler (cinsiyet, sınıf, yaş vb.)
2. Kişilik özellikleri (içe dönük olma, dışa dönük olma, akademik özgüven vb.)
3. Konu alanı
4. Geçmiş eğitim yaşantıları ve
5. Öğretme-öğrenme ortamının özellikleri.

Yukarıda sıralanan özelliklerin etkisi olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur ancak etki düzeyleri oldukça farklılık göstermektedir. Özellikle sonuncu sırada yer alan özellikler yaklaşımların seçiminde temel belirleyici olarak görülmektedir. Bu boyut bu araştırmanın da temel konularından birisi olduğu için daha sonra ayrıca bir alt başlık (1.1.2.1.1) olarak ele alınmıştır.

Öğrenenin kişisel özellikleri olarak cinsiyet, yaş gibi demografik özellikleri sıralanabilir. Clarke'ın (1986) çalışması cinsiyetle öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Smith (1996: 367-380) işletme öğrencileri ile yaptığı araştırmada, daha ileri yaştaki öğrencilerin derin yaklaşım puanlarını daha yüksek bulmuştur. Daha

genç öğrencilerin yüzeysel yaklaşımı daha fazla tercih ettikleri, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek akademik özgüvene sahip oldukları ve derinlemesine yaklaşımı benimsedikleri bulunmuştur. Watkins ve Hattie (1981: 384-393) daha yaşlı öğrencilerin derinlemesine öğrenme yöneliminin daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Sınıf düzeyi açısından daha ileri sınıfların cinsiyet açısından da kızların erkeklere göre derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha fazla tercih etmeye niyetli oldukları, ayrıca derslere daha fazla ilgi gösterdiklerini belirtmektedirler. Selçuk, Çalışkan ve Erol'un (2007) sınıf düzeyleri yükseldikçe yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha az, derinlemesine öğrenme yaklaşımını ise daha fazla benimsedikleri saptanmıştır. Senemoğlu, Berliner, Yıldız, Doğan, Savaş ve Çelik (2007) Türk ve Amerikalı öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etmelerinde anlamlı bir fark olmamakla birlikte Türk ve Amerikalı 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yüzeysel öğrenme yaklaşımını 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden daha çok benimsedikleri gözlenmektedir. Ekinci ve Ekinci (2007)'nin yaptığı araştırmada da üst sınıflara çıktıkça öğrencilerin derinlemesine ve yüzeysel eğilimlerinde değişme olmazken stratejik eğilimlerinde azalma olduğu görülmektedir. Hayes ve Richardson (1995: 215-222) yaptıkları araştırmada sanat dersleri alan kız öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının erkeklerle karşılaştırıldığında daha istendik nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte Bernardo'nun (2003: 101-14) Filipinli üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmasında öğrenme yaklaşımı tercihleri açısından kız ve erkek öğrenciler arasında fark bulamamıştır. Benzer biçimde, Richardson'ın (1993: 3-13) araştırması çalışma yaklaşımlarıyla ilgili yapılan tercihler açısından kız ve erkek öğrencilerin cevapları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Türkiye'de yapılan araştırmalarda da (Selçuk, Çalışkan ve Erol 2007; Ellez ve Sezgin (TY); Senemoğlu ve diğerleri 2007)

cinsiyet ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamışken, Ekinci ve Ekinci'nin (2007) yaptığı çalışmada derinlemesine öğrenme yaklaşımı açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark yok iken, stratejik öğrenme yaklaşımı açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha stratejik, erkek öğrencilerinde kız öğrencilere göre daha yüzeysel eğilim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi cinsiyetin öğrenme yaklaşımı üzerinde farklı etkisini tek yönlü değerlendirmek olanaklı görünmemektedir. Bu durum üzerinde kültürel özelliklerin cinsiyet üzerindeki etkisi etken olmuş olabilir.

Kişisel özelliklerden birisi olarak nitelendirilebilecek olan zekâ çalışma yaklaşımları tercihi üzerinde etkili olabilmektedir. Premuzic ve Furnham'ın (2008) çalışması derinlemesine öğrenme yaklaşımı tercihi ile zekâ (IQ) arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir. Daha zeki öğrenciler güçlük düzeyi daha yüksek olan konularda daha fazla risk alabilmektedirler. Başarısızlık korkusu yönlendirici etkiye sahiptir.

Kişilik özellikleri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye yönelik olarak, Heintström'ın (2000) yaptığı çalışmada stratejik öğrenme yaklaşımı ile vicdanlı olma (conscientiousness) arasında, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile nevrotik kişilik özelliği arasında anlamlı ilişki bulunurken, derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile açıklık kişilik özelliği arasındaki beklenen düzeyde yüksek ilişki bulunamamıştır. Abouserie (1995) öğrencilerin öz-saygı ve başarı güdüsü ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında öz-saygının öğrencilerin derin yaklaşımı seçmesinde olumlu katkısı olduğu, yüzeysel yaklaşım puanlarında negatif katkısı olduğu görülmüştür. Başarı güdüsünün öğrencilerin stratejik ve derinlemesine çalışma puanlarına olumlu katkıda bulunduğu saptanmıştır. Bu nedenle sonuçlar öğrenci kişilik

değişkenlerinden öz-saygı ve başarı güdüsünün öğrencilerin çalışma yaklaşımları üzerinde etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öz-saygı ve başarı güdüsü öğrenme ile doğrudan ilgili kişilik özellikleri olduğu için, bu değişkenler ile öğrenme yaklaşımları arasında ilişkinin olması beklenen durumdur. Ancak bazı kişilik özelliklerinin öğrenme konusu ile bağlantısı oldukça sınırlıdır.

Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson'un (2004) yaptığı çalışmada ise, yüzeysel öğrenme yaklaşımı nevrotik kişilik özelliği ve uyumlulukla olumlu şekilde ilişkili bulunmuştur. Stratejik yaklaşımla dışadönüklük ve vicdanlı olma arasında anlamlı ilişkili bulunurken nevrotiklerle arasında olumsuz ilişki bulunmuştur.

Bazı çalışmalarda kişilik özellikleri ile öğrenme yaklaşımları arasında ilişki bulunmuş olmasına karşın, bu ilişkilerin yönü birçok çalışmada kararlılık göstermemektedir. Bu nedenle, öğrenme yaklaşımlarının daha çok ortamsal özelliklerden etkilendiği görüşü haklılık kazanmaktadır. Öğrenme yaklaşımları kavramının açıklandığı alt bölümde de (1.1.1.1) ele alındığı gibi, öğrenme yaklaşımları daha çok durumsaldır. Oysa kişilik özellikleri büyük ölçüde kararlılık gösterir ve sürekli. Öğrenme yaklaşımlarının önde gelen isimlerinden Entwistle (2001: 593-602) de öğrenme yaklaşımlarını genel olarak kişilik değişkenleriyle ilişkilendirmemektedir. Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson (2004: 1907-1920) ve Diseth (2003: 143-155)'in yaptıkları çalışmalarda kişilik özellikleri ile Richardson ve Price (2003) demografik özellikler ile öğrenme yaklaşımları arasında kısmen ilişki bulmakla birlikte, Richardson ve Price (2003) öğrenme ortamının değerlendirme boyutuna ilişkin algının öğrenme yaklaşımları üzerinde daha baskın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Scouller (1998) da öğrencilerin öğrenme

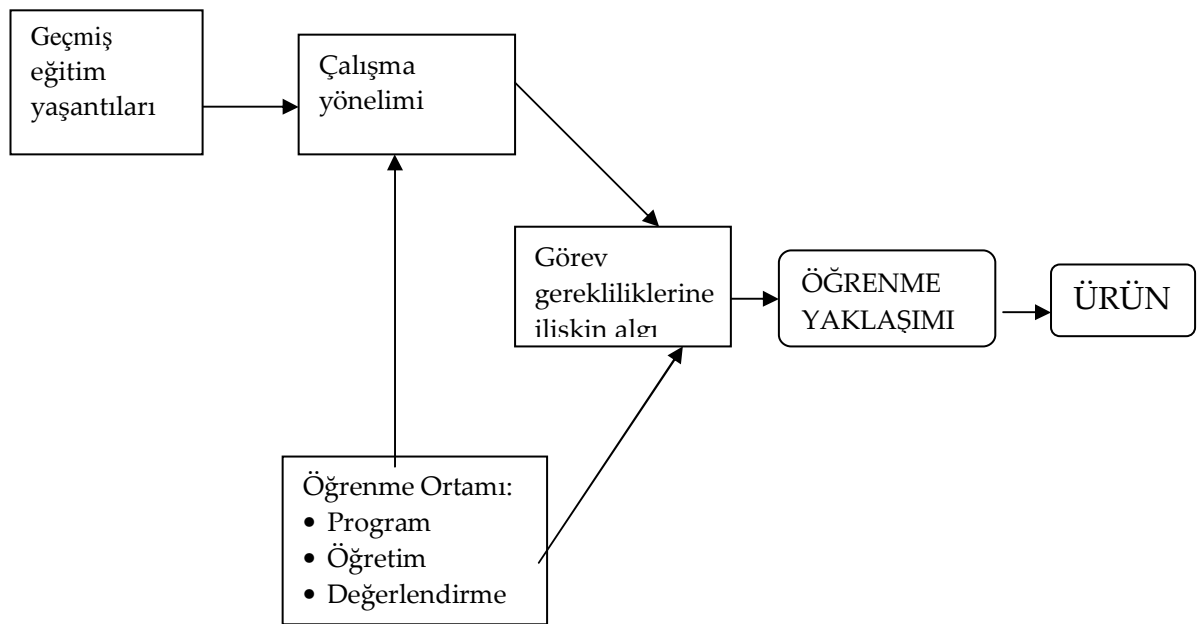
yaklaşımları tercihinin durumsal etmenlere göre değiştiğini ve değerlendirme biçiminin bu etmenlerden birisi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, kişilik değişkenleri öğrenme yaklaşımlarının temel belirleyicisi olsaydı, kişilik özellikleri süreklilik gösterdiği için eğitim kurumlarında öğrencilerin öğrenme biçimlerini etkilemek son derece güç olurdu.

Öğrencinin güdülenme düzeyi yaklaşımlar üzerinde etkili olabilmektedir. Fransson'un 1977 yılında içsel güdülenmenin ve dışsal sınav kaygısının süreç ve ürüne etkilerini araştırdığı çalışmasında belirli bir metni okurken öğrencinin sahip olduğu motivasyonun türü onun öğrenme yaklaşımı seçimini etkileyen önemli bir etken olarak ortaya çıkmıştır. Bu aynı zamanda öğrenme düzeyini belirlemede bir etken durumundadır. Bir metni okurken sınavın gerektirdikleri ile güdülenen ve metnin içeriğine ilgisi sınırlı olan bir öğrenci yüzeysel öğrenme stratejisini seçmektedir. Metnin içeriği bireyin kişisel gereksinimleri ve ilgisine uygunluğundan dolayı öğrenci derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmektedir. Kaygı düzeyi de öğrenme yaklaşımının seçimi üzerinde etkili olmakta, öğrencinin önceki sınav deneyimleri onun algısını etkilemektedir. Öğrenme konusuna ilişkin ilgi derinlemesine yaklaşıma yönlendirici olmaktadır. Dışsal taleplere ilgi ise yüzeysel yaklaşıma yöneltici olmaktadır. İçsel güdülenme ve düşük kaygı ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında ilişki bulmuştur. Entwistle, McCunn ve Hounsell (2002: 2-3) özellikle içsel yönelimlerin derinlemesine öğrenme yaklaşımıyla, stratejik öğrenme yaklaşımının ise notla ilişkilendirmektedirler.

Öğrenenin üniversite ortamına gelmeden önceki geçirdiği eğitim yaşantıları da onun yaklaşımlara ilişkin tercihlerinde etkili olabilmektedir. Ramsden (2000: 64-65) öğrencilerin yaklaşımlarının kısmen önceki deneyimlerine ve mevcut işe ilişkin ilgilerine bağlı olduğunu, öğrenmeyi açıklarken önceki yaşantıları ve

öğrenme ortamını birbirinden ayırmanın zor olduğuna değinmektedir. Bireyin geçmiş yaşantıları özellikle konuya ilişkin anlayışları ve öğrenme yaşantıları belirli bir öğrenme ortamında tercih edilen yaklaşımı etkilemektedir (Cuthbert 2005: 235-249; Marton ve Saljo 1997: 39-58).

Çizelge 2’de öğrenme sürecinin gerçekleşme biçimi ilgili etmenlere göre ilişkilendirilmiştir.



Çizelge 2. Öğrenme Yaklaşımının Oluşumu

Kaynak: Ramsden 2000: 83.

Çizelge 2’de de görüldüğü gibi, öğrenenin geçmişten getirdiği öğrenme yaşantıları ve üniversitedeki öğretme-öğrenme ortamının özellikleri onun çalışma yönelimlerini etkilemekte, yeni öğrenme çevresine ilişkin bir algı geliştirmesine neden olmaktadır. Öğretme-öğrenme ortamının niteliğine ilişkin oluşan bu algı öğrenenin yeni öğrenme konularına çalışırken derinlemesine, yüzeysel ya da stratejik hareket etmesinde etkili olmaktadır. Önceki ve yeni ortam arasındaki benzerlik yaklaşımı pekiştirmekte ya da tam tersi durumda

değişmesine yol açmaktadır. Bütün bu sürecin sonunda öğrenme ürününün niteliği etkilenmektedir.

Avustralya’da üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada derinlemesine ya da yüzeysel öğrenme yaklaşımını destekleyen okul ortamına ilişkin deneyimlerine göre üniversitedeki ilk ve izleyen yıllarda benimsedikleri yaklaşımı tercih etme eylemlerinin sürmesine yol açtığını göstermektedir. Elbette bu durum yeni geldikleri üniversite ortamındaki öğretme ve öğrenmenin niteliğine ilişkin algıyla da ilişkilidir (Ramsden (2000: 65-67). Yazar *“Öğrencinin geçmişteki (olumsuz) deneyimlerini onaramayız ancak onların öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olabiliriz”* diyerek üniversitedeki öğretme-öğrenme ortamının niteliğinin yaklaşımlar üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır.

Öğrenme yaklaşımlarının seçiminde en fazla etkili olduğu düşünülen öğretme-öğrenme ortamı bu çalışmanın da temel konularından birisidir ve bu nedenle ayrı bir alt başlık olarak ele alınmıştır.

1.1.2.1. Öğretme-Öğrenme Ortamı

Öğrencilerin üniversite ortamına geldiklerinde bireysel özelliklerini, geçmiş deneyimlerini de beraberlerinde getirmeleri kaçınılmazdır ve öğrenciye ilişkin art yetişimin (background) yukarıda geçen araştırmalarda da görüldüğü üzere öğrenenin öğrenme yaklaşımları tercihleri üzerinde kısmen etkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde üniversite ortamındaki öğrenme çevresinin öğrenme yaklaşımları üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Daha önce de değinildiği gibi Ramsden(2000) öğrenme yaklaşımı tercihinin öğrenci ile öğrenme görevi arasındaki bir etkileşime dayalı olduğunu, her ikisinin de kişisel ve durumsal özellik taşıdığını belirtmektedir. Rhem (1995) öğrenme yaklaşımlarının önceden

var olan kişilik özelliklerinden çok belirli öğrenme ortamının gerekleri tarafından daha çok etkilenen bir olgu olduğunu belirtmektedir. Öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olduğu düşünülen öğrencilerin geçmiş eğitim yaşantılarında da vurgunun öğrenme ortamlarına yapıldığı düşünüldüğünde, öğretme-öğrenme çevresinin yaklaşımları yönlendiren en etkili değişken olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır. Zaten tersini düşünmek, eğitim kurumlarının varlık nedenlerini de yok saymak anlamına gelebilir. Eğitim kurumlarının varlık nedeni öğrencileri istedik özellikler kazanma yönünde etkileyebileceği gerçeğine dayanır.

Öğrenme yaklaşımları sabit ve sürekli özellikler olmayıp, öğretme-öğrenme ortamının özelliklerine (ders tasarımı, uygulama, değerlendirme, işyükü vb.) göre şekil kazanmaktadır. Öğrenme çevresini düzenleyerek öğrenme ürünlerinin niteliğini değiştirmenin olanaklı olduğu birçok araştırmacı tarafından ileri sürülen bir görüştür (Franson 1977: 244-257; Entwistle ve Tait 1990: 169-144; Gibbs 1994: iii; Laurillard 1997; Biggs(1999) Fry, Ketteridge ve Marshall 2003: 19).

Diseth (2007: 185) öğrenenin öğrenme yaklaşımı ile öğretme-öğrenme ortamı algısı arasındaki ilişkiye, “öğrenme ortamına ilişkin algı mı öğrenme yaklaşımlarını belirlemede etkili oluyor, yoksa yaklaşımlara göre mi ortam algılanıyor?” sorusunu sorarak dikkat çekmektedir. Kember ve Leung (1998: 293-308) araştırma alanyazındaki çalışmaların çoğunun ortama ilişkin algının öğrenme yaklaşımını etkilediğini varsaydıklarını belirtmektedirler. Biggs (1987) program, öğretim yöntemi, değerlendirme, sınıf iklimini durumsal değişkenler olarak nitelendirmektedir (Donald ve Jackling 2007). Öğrenme yaklaşımları ve öğrenme ortamının bu durumsallık özelliği her ikisini de değişebilir kılmaktadır. Süreç içerisinde ortamın özelliklerinin değişme göstermesine

dayalı olarak öğrenenin öğrenme yaklaşımı tercihi de farklılık gösterebilmektedir.

Öğrenme yaklaşımlarının durumsallık özelliği öğrenenin işin gerekliliklerine ilişkin algısına göre yön kazanmaktadır. Bu ilişki yapılan araştırmalarda şu şekilde özetlenmektedir: Öğrenciler öğrenme ortamının niteliğine ilişkin olumlu algıya sahip olduklarında derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemekte, ortamın niteliğini düşük algıladıklarında yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönelmektedirler (Richarson 2003: 433-442; Pimparyon, Caleer, Pemba ve Roff (2000: 259-364); Meyer ve Muller 1990: 131-152). Ramsden ve Entwistle'ın (1981: 368-83.) yaptığı araştırmada, derinlemesine öğrenme yaklaşımı açısından en yüksek puana sahip olan bölümler iyi öğretim yapan ve öğrenmede özgürlük tanıyan bölümler olarak algılandıkları, yüzeysel yaklaşım açısından en yüksek puanları alan öğrencilerin ise ortamı çok ağır iş yüküne sahip ve özgür bir öğrenme ortamının olmadığı şeklinde algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

1970'lerden itibaren yapılan araştırmalar öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarındaki farklılıklara aynı zamanda da buna bağlı olarak öğrenme yaklaşımını farklılaştıran öğretim ve değerlendirme etkisine dikkat çekmiştir. Öğrenmenin niteliğini etkileyen kavramların bir kısmı öğrencilerin kendi deneyimlerinden kaynaklanırken diğerleri öğretim elemanları tarafından sağlanan öğretim ve öğrenme ortamının özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu kavramlar üzerinde genel bir uzlaşma olmamasına karşın çoğuna ilişkin geniş destek vardır (Marton ve Saljo 1997: 39-58). Öğrenme ortamının etkileri üzerine yapılan ilk çalışmalar derinlemesine öğrenme yaklaşımını öğrencinin öğretimi iyi algılaması ve öğrenmedeki özgürlüğü ile ilişkilendirmiştir. Aynı

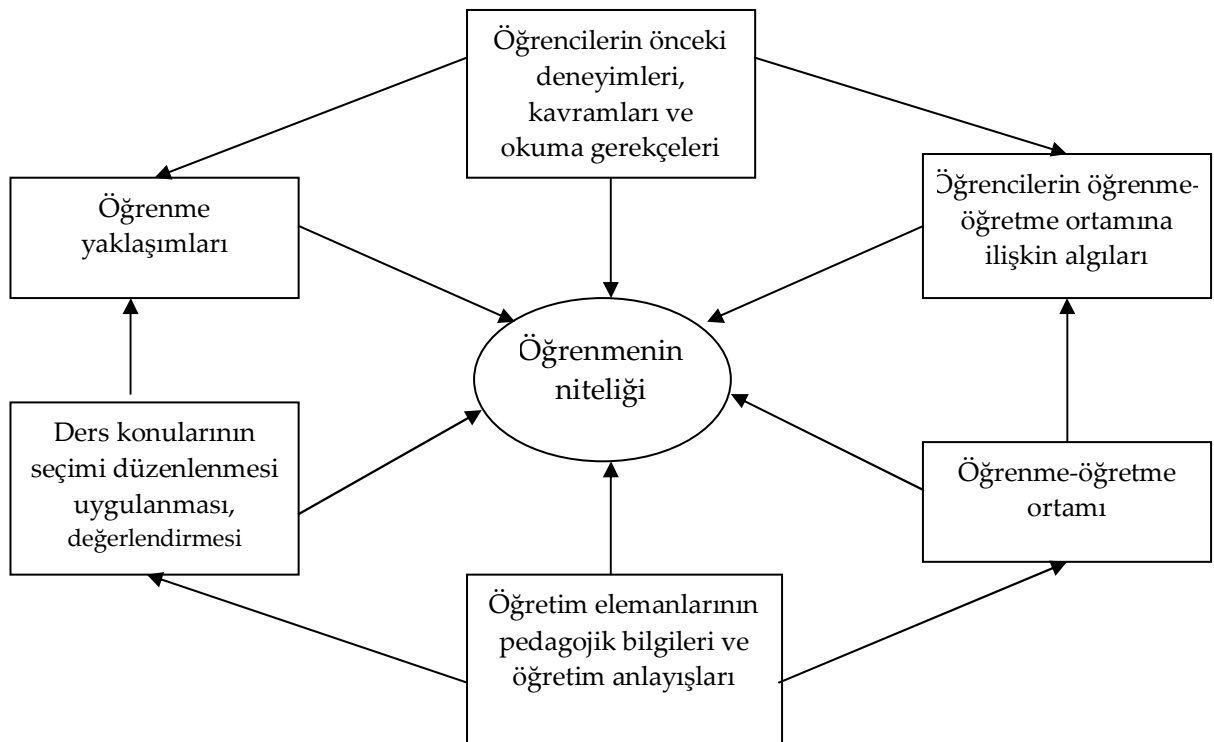
zamanda ağır iş yükü yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla ilişkilendirilmiştir (Entwistle, McCunn ve Hounsell 2002: 5).

Trigwell ve Prosser (1991) derinlemesine öğrenme yaklaşımını desteklediği şeklinde algılanan ortamların daha yüksek nitelikli öğrenmeyi sağlama olasılığının çok daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler, olumlu algıladıkları ortamın özelliklerini şöyle sıralamışlardır: Öğretim elemanlarının yararlı ve yeterli dönüt vermesi, net amaçlar ortaya koyması; belirgin değerlendirme ölçütlerinin olması, kendilerinden ne beklendiğinin açıklanması, derslerin ilginç hale getirilmesi ve gerçek yaşamla bağının kurulması, sorular ve danışma için yeterli zaman ayrılması, ders anlatımında yeterli olunması, öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri anlamaya çalışması, öğrencilere ne ve nasıl öğrenecekleri konusunda karar verme olanağı sağlaması (Trigwell and Prosser 1991:251-266). Açıklık, anlaşılabilirlik, konuyu bilme, derse hazırlık ve dersin düzeni, öğretmede isteklilik ve öğretmen-öğrenci uyumu öğrenciler tarafından “üstün” öğretim elemanının özelliği olarak kabul edilmektedir (Mahiroğlu 1998: 74-75).

Öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olduğu vurgulanan öğretme-öğrenme ortamının kapsamı açıldığında, öğretim yöntemleri, öğretmenlerin isteklilik ve adanmışlık düzeyleri, sunulan konunun yapısı, hızı ve düzeyi gibi özellikler sıralanmaktadır (Newble ve Entwistle 1986: 162-175). Yükseköğretimin işlediği siyasal kültürel ve politik ortamlar da öğrenme ve öğretimin kavramlaştırılması öğrenme yaklaşımları üzerinde etkilidir. Daha alt boyutta ise, bölümün ortamı, alan ve mesleki ortam öğrenme ve öğretimi kavramlaştırmayı etkiler. Daha dar çerçevede de dersin tasarımı, düzenlenmesi, değerlendirmenin içeriği, öğrenci öğretim elemanı ilişkileri aynı dersi alan öğrencilerin özellikleri öğrenme-öğretmeyi kavramlaştırma biçimini daha fazla etkiler. Öğrenmeye ilişkin

alanyazında öğrencilerin öğrenme eğilimleri ve öğrenmeyi kavramlaştırmaları ve çalışma yaklaşımları arasında, çalışma yaklaşımları ile aldıkları notlar arasında bağlantı kurulmaktadır (Entwistle, McCunn ve Hounsell 2002: 1-19). Öğretim elemanlarının öğretimi kavramlaştırmaları daha önceki deneyimlerine ve inançlarına dayanmaktadır. Onların bu kavramsallaştırması dersleri nasıl öğretecekleri ve nasıl değerlendireceklerine ilişkin kararlarını etkilemektedir. Tercih ettikleri öğretme yaklaşımları öğrencilerin tercih edecekleri çalışma yaklaşımlarını etkilemekte ve böylece bu yaklaşımlar elde edilen öğretimin niteliğini belirlemektedir (Prosser, Trigvel ve Waterhouse 1999: 57-70).

Öğrenmenin niteliğini etkileyen yukarıda ele alınan etmenlerin birbiriyle etkileşimi Çizelge 3’de betimlenmektedir. Görüldüğü gibi öğrenmenin niteliğini etkileyebilmek birçok değişkenin bir arada düşünülmesini gerektirmektedir.



Çizelge 3. Öğrenmenin Niteliğini Etkileyen Etmenlerin Birbiriyle Etkileşimi

Kaynak: Entwistle, McCune ve Hounsell (2002: 6)

Öğrenci özelliklerinin bazıları kısmen süreklidir. Diğer yandan öğretim ve bölüm özellikleri çok farklıdır ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen çeşitli öğrenme çevreleri ya da ortamlarını oluşturmaktadırlar. Bu ortamın özellikleri bölüm tarafından öğretilen konu alanının doğası, eğitim programının içeriği, değerlendirme prosedürleri, öğrenme materyalleri ve öğretme araçları, iş-yükü ve çalışma becerileri desteğinin sağlanabilirliğini içerir. Öğrenme yaklaşımlarının tanımlanan bu öğrenme ortamı tarafından etkilendiği, daha açık anlatımla öğrenme yaklaşımını belirleyen etmenin bu ortamın öğrenci tarafından algılanma biçimine bağlı olduğu söylenebilir (Newble ve Entwistle 1986: 162–175). Öğrencinin algısı gerçek durumdan farklı olabilir ancak burada öğrenci algısının öğretme-öğrenme ortamında değişiklikler yapılarak etkilenebilmesi eğitimciler için bir şans olarak değerlendirilebilir.

Öğrenme ve öğretimin kavramlaştırılma biçiminin öğrenme yaklaşımları üzerinde belirleyici etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu kavramlaştırma sürecinde öğretme-öğrenme ortamının özellikleri önemli bir yere sahiptir. Bu özellikler hem kavramlaştırma hem de öğrenme yaklaşımı tercihinin etkeni olarak düşünülebilir. Bu bağlamda Biggs (1999: 15-16) yüzeysel öğrenme yaklaşımına özendirilen öğrenci ve öğretmene dayalı nedenleri şu şekilde sıralamaktadır:

Öğrenciye Bağlı Etkenler

- Geçmek için gereken minimal başarıyı gösterme niyeti; bu tür bir yaklaşım öğrencinin programı için gereksiz olan bir dersi alma zorunluluğundan kaynaklanabilir.
- Akademik olmayan önceliklerin akademik öncelikleri aşması,
- Zaman yetersizliği, çok fazla iş yükü (öğrenci algısına göre),

- Gerekliliklerin yanlış anlaşılması; olgusal bilgilerin hatırlanmasının yeterli olduğunun düşünülmesi,
- Eğitimin bir çıkar şeklinde görülmesi,
- Yüksek kaygı düzeyi ve başarısızlık korkusu,
- Belirli bir içeriği derin bir düzeyde anlamadaki yetersizlik.

Öğretmene Bağlı Etkenler

- Öğretimin parça parça birbiriyle ilişki kurulmadan yapılması; içeriğin listelenmesi, konunun içsel yapısının ortaya konulmaması vb.
- Kısa cevaplı ve çoktan seçmeli testler kullanarak olguların birbirinden bağımsız değerlendirilmesi,
- Yaptığının gerekli olduğunu inanmadığını gösteren bir tarzda öğretme ve özellikle değerlendirme: "... bu bölümü öğretmekten nefret ediyorum siz de öğrenirken nefret edeceksiniz fakat bu konuyu işlemek durumundayız..." gibi,
- İşin gerektirdiği kadar yeterli zamanı sunmama, konularını tamamlamayı derinlemesine anlamaya tercih etme (programı yetiştirmeye çalışma),
- Aşırı kaygı ya da düşük başarı beklentisi yaratma: "...Bunu anlamayan bir öğrencinin üniversitede işi olamaz..." gibi nitelendirmeler.

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında öğretimin geliştirilmesindeki ilk adımın yüzeysel yaklaşımı özendirici durumlardan kaçınmak olduğu söylenebilir. Bu çerçevede Franson (1977: 244-257) öğrencilerin öğrenilen konuya çok az ilgi duyduklarında, gereksinimleriyle ilgisini kuramadıklarında yüzeysel yaklaşımı kullanma eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Semerci'nin (2004) tıp öğrencileri ile ilgili araştırmasında öğrenciler kopya çekme davranışını önleme yollarından birisi olarak en fazla tercih edildiğini

düşündükleri ezberi teşvik eden öğretim yöntemleri yerine öğrenmeyi sağlayıcı yöntemlerinin kullanılmasını (%54) önermişlerdir. Dolayısıyla ezberi teşvik eden yöntemlerden vazgeçilmesi yüzeysel öğrenme yönelimini ve buna kaynaklık eden niyeti değiştirebilir. Burada kopya çekme sınav gereklerini karşılama çabası olduğundan yüzeysel bir yaklaşımla ilişkilendirilebilir. Aynı şekilde Çetin'in (2007) araştırmasına katılan üniversite öğrencileri kopya çekme davranışının nedenleri arasında derslerde ezbere dayalı bir yaklaşımın izlenmesi, öğrencinin ders çalışsa bile başarısız olma korkusu olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Biggs (1999: 15-17) derinlemesine öğrenme yaklaşımına özendiren öğrenci ve öğretme ortamına dayalı nedenleri ise şu şekilde sıralamaktadır:

Öğrenciye Bağlı Etkenler

- Öğrenme konusunu anlamlı ve uygun biçimde ele alma niyeti: Böyle bir niyet içsel meraktan ya da iyi yapma kararlılığından kaynaklanabilir.
- Uygun yaşantılar ve hazır bulunuşluk düzeyi (ön bilgiler); daha yüksek kavramsal bir düzeye odaklanma yeteneği, iyi yapılandırılmış bir bilgi temelini gerektirir.
- İlgisiz ayrıntılardan ziyade kavramsal olarak çalışma istek ve tercihi.

Öğretim Ortamına Bağlı Etkenler

- Bir konunun yapısını açık biçimde ortaya çıkaracak biçimde öğretim yapma,
- Öğrencilerden olumlu cevaplar ortaya çıkartacak bir ortam yaratma, örneğin bilgileri açıklayarak öğretmekten ziyade sorgulayarak ya da sorunlar sunarak öğretme,
- Öğrencilerin daha önce bildikleri üzerine inşa ederek öğretim,

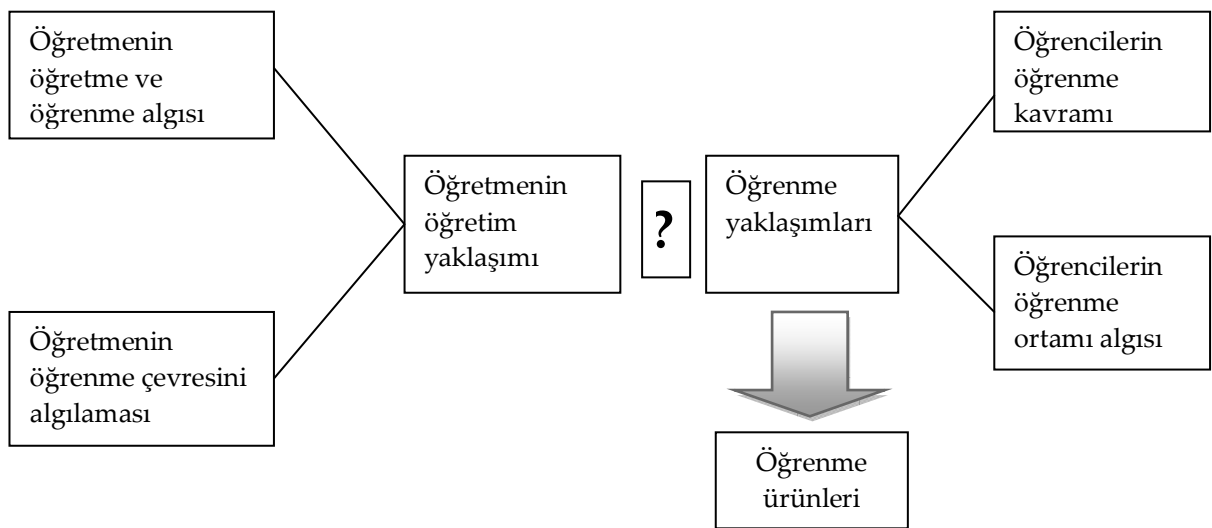
- Öğrencilerin yanlış anlamalarının önünü kesme, ortadan kaldırma,
- Bağımsız olgulardan ziyade yapılara yönelik değerlendirmeler yapma,
- Olumlu çalışma iklimini özendirilen bir yaklaşımla öğretme ve değerlendirme. Böylece öğrenciler hata yapabilirler ve hatalarından öğrenebilirler.
- Kapsamın genişliğinden ziyade öğrenmenin derinliğini vurgulama,
- Dersin amaçlarını destekleyen değerlendirme ve öğretim yaklaşımları kullanma.

Yukarıdaki maddeler incelendiğinde; öğretmen ve öğrenciye ilişkin ortaya konan nedenlerin birbirinden bağımsız olmadıkları görülmektedir. Öğrenciye dayalı nedenler daha çok öğretmenin oluşturduğu ortama göre biçim kazanabilmektedir. Biggs (1999: 15–16) yüzeysel yaklaşıma ilişkin olarak, öğrencinin yapılanın gereğine inanmamasının, öğretme ve değerlendirme tarzına bir tepki olarak oluştuğunu, öğrencinin anlama yeteneksizliğinin öğrenciye bağlı olmakla birlikte içeriğin öğretmen tarafından düzenlenme şekline bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Yine aynı bakış açısıyla Biggs (1999: 17) derinlemesine öğrenme yaklaşımının öğrencinin bilme gereksinimini özendirme, merak uyandırma, önceki bilgilerle yenilerini ilişkilendirme davranışlarının öğretmen tarafından desteklenerek oluşturulabileceğini belirtmektedir. Öğrencilerin anlam yönelimli puanlarının yüksek olduğu bölümlerin etkili öğretime de sahip olduğu görülmektedir (Ramsden 2000: 78–79).

Buraya kadar yapılan açıklamalarda, sunulan bilgiyi olduğu gibi kabul etmeyip sorgulayan, konuları bilgi parçacıkları halinde değil birbiriyle ilişkili anlamlı bir bütün halinde yapılandıran, problem çözme becerisi yüksek bireylerin yetişmesinde üniversitede verilecek eğitimin niteliğinin önemli olduğu

vurgulanmaktadır. Bu bağlamda Senemoğlu (1994: 208-212) öğretim elemanlarının, ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmede etkili öğelerden biri olduğunu ve nitelikli öğrenmenin gerçekleşmesi koşuluyla söz konusu bu işlevlerini yerine getirmiş olabileceklerini belirtmektedir. Bunun gerçekleştirilmesinin de öğretme-öğrenme sürecinin ne kadar derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olmasına bağlı olduğu söylenebilir.

Çizelge 3'ün daha kısa bir özeti sayılabilecek Çizelge 4 öğretimin öğretim elemanının öğretimi ve öğrenmeyi kavramlaştırmasını daha kısa biçimde özetlemektedir. Prosser, Trigvel ve Waterhouse (1999: 60) sınıf ortamında öğretimin öğretim elemanının öğretim ve öğrenme kavramlarına ve öğretme çevresine ilişkin algısı onun öğretimin yaklaşımını (seçtiği yöntem, teknik, değerlendirme) belirlediğini ileri sürmüşlerdir.



Çizelge 4. Öğretmenin öğretme-öğrenmeyi ve öğrenme çevresini kavramlaştırması

Kaynak: Prosser, Trigvel ve Waterhouse 1999: 60.

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden öğretim kavramları ve öğretim yaklaşımlarına ilişkin farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu iki kategori şöyle sınıflanmıştır: Öğretmen odaklı bilgi aktaran öğretim yaklaşımı öğrenci odaklı kavramsal değişim vurgulu öğretim yaklaşımı. Öğretim elemanlarının öğretimi kavramlaştırmaları daha önceki deneyimlerine ve inançlarına dayanmaktadır. Onların bu kavramsallaştırması dersleri nasıl öğretecekleri ve nasıl değerlendireceklerine ilişkin kararlarını etkilemektedir. Tercih ettikleri öğretme yaklaşımları öğrencilerin tercih edecekleri çalışma yaklaşımlarını etkilemekte ve böylece bu yaklaşımlar elde edilen öğretimin niteliğini belirlemektedir. Bilgiyi aktarmaya odaklı öğretim elemanlarının derslerinde öğrencilerin yüzeysel yaklaşıma yöneldikleri, öğrenen odaklı etkinlikler düzenlediğini belirten öğretim elemanlarının dersinde öğrencilerin derinlemesine yaklaşımı tercih ettikleri görülmüştür (Prosser, Trigvel ve Waterhouse 1999: 57-70).

Ramsden (2000: 111) yükseköğretimde öğretime ilişkin üç yaklaşımdan söz etmektedir. Bunlar (1) Anlatım ya da aktarım olarak öğretim, (2) Öğrenci etkinliklerinin düzenlenmesi olarak öğretim ve (3) Öğrenme odaklı öğretim.

Geleneksel öğretim yaklaşımı olarak da adlandırılan birinci yaklaşım daha çok öğretmen merkezli düz anlatıma dayalıdır. Bu nedenle öğrenci kitlesi tek bir konuşmacının edilgen alıcısı durumundandır. Bu durumda öğretmen bilginin kaynağı olarak görülür. Bu kaynağın bilgiyi sunuş biçimi önemlidir. Bu anlayışa göre üniversitede öğretimle ilgili temel sorun, aktarılacak bilginin miktarıdır ve bu aktarmaya ilişkin sorunlar çeşitli teknik araçlar yardımıyla çözülebilir (video sunumları, projektör, tepegöz, bilgisayar destekli sunumlar vb.). Dikkat edilirse bunlar çoğunlukla öğrenmeyi değil aktarımı kolaylaştıran araçlardır. Öğrenen bilgileri sunulduğu gibi alır. Genel olarak öğrenciler ders sırasında not tutarlar. Ders notu tutarken öğrencinin dikkati ders ve alınan

notlar arasında ikiye bölünür (Ediger 2001: 1-6). Knowles (1996:116) geleneksel eğitimde öğretmen/eğiticinin hangi bilgi ve becerilerin aktarılması gerektiğine önceden karar verdiğini, bu içerik bütünü mantıksal birimler halinde düzenleyip, etkili bir biçimde sunmanın yollarını seçtiğini belirtmektedir (Özvarış ve Demirel 2002: 44).

Bu anlayış daha çok öğretmenin öğrenciye ne yaptığına odaklanır. Öğretim elemanının rolü bilgiyi düzgün biçimde iletmek olarak görülmektedir ve bu rolün konu alanında uzman olan birisi tarafından yapılması hem gerekli hem de yeterli görülür. Örneğin, derslerin profesörler tarafından yapılması bu anlayışa göre çok istendik bir durumdur. Belli miktarda bir bilgi öğrenciye ulaştığı sürece öğrenmenin gerçekleşeceği, öğrencilerin öğretim elamanından aldıkları bilgileri kullanabileceği ve uygulayabileceği varsayılır (Ediger 2001: 1-6). Buradan yola çıkarak öğretim elemanları yalnızca öğrenenin özelliklerine atfederler. Bir anlamda, öğretmenin yaptığı ile öğrencinin öğrenmesi arasındaki ilişkiyi sorunsuz bir durum olarak kabul edilir. Bir çeşit girdi çıktı modeli olarak görülmektedir.

Ramsden (2000: 112) bu yaklaşımı benimsemiş öğretim elemanlarının öğrencileri iyi öğrenen kötü öğrenen olarak gruplandırabileceklerini ve öğrenmenin niteliğini öğrencinin kişiliği ve yeteneği gibi değişkenlere bağlayıp, bunun öğretimle değiştirilemeyeceğini ileri sürebileceklerini belirtmektedir. Tembellik, isteksizlik, yeni konuyu alma yetersizliği, daha önceki eğitim aşamalarındaki yetersiz hazırlanma vb. mazeret olarak kullanılabilir.

Ediger (2001: 1-6) birçok araştırmanın sonucuna dayalı olarak, yükseköğretimde derslerin düz anlatım şeklinde yapılmasının yaygın olduğunu belirtmektedir. Türkiye’de de durumun çok benzer olduğu

söylenbilir. Hatta fotokopi çeken merkezlerde öğrencilerin tuttuğu notların da çoğaltılarak satıldığı bilinmektedir.

Burada sözü edilen öğretim yaklaşımının yüzeysel öğrenmeye yönlendirici olduğunu söylemeye gerek yoktur. Bu öğretim biçiminin kullanıldığı ortamlar değiştirilmeden derinlemesine öğrenmenin sınırlı kalacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Birçok araştırmanın ortaya koyduğu temel sonuç, davranış ile etkileşim ortamının özellikleri arasında benzerlik olduğu yönündedir.

Daha çok öğrenci etkinliklerinin düzenlenmesini içeren ikinci grup yaklaşımda, odak noktası öğretmenden öğrenciye yönelmektedir. Öğretim öğrencilerin öğrenmesini sağlayan yöntem ve teknikleri işe koşmayı içeren bir danışma sürecidir. Başka bir anlatımla, bu yaklaşımda da odak noktası öğretimdir. Farklı öğretim yöntemleri işe koşularak istenen sonuca ulaşılmaya çalışılır. Bu yaklaşımda da öğrenilmesi gereken konuların sınırları önceden belirlenmiştir ve bu var olan bilginin daha etkin yollarla öğretilmesi amaçlanmaktadır.

Bu yaklaşımda mutlak konu alanı bilgisi biraz geri çekilmekte ve bireyin öğrenmesi karmaşık bir problem olarak görülmektedir. Bu süreçte bağımsız ve eleştirel düşünmeyi geliştirme, daha önceki yaşananlardan farklı biçimde öğretme-öğrenme gibi noktalar önemlidir. Öğrencilerin etkinliği temel nokta olarak görülmektedir. Öğrencilerin konuyu anlamasını sağlamak için kullanılabilir çok sayıda ilke bulunmaktadır. Seçilen yöntemler öğrencilerin isteksiz olduğu konuları öğrenmeye motive edecek yollar içermektedir. Ödül ceza gibi basit yaklaşımlar da kullanılır (bunu öğrenmezsen sınavdan kalırsın, bunu öğrenirsen gelecek yıl işine yarar gibi). Bu yaklaşım bilginin aktarımı ile öğrenmeyi gerçekleştirici yaklaşım arasında geçiş aşamasını temsil etmektedir. Öğretim temel olarak bilginin aktarılması ya da anlatılması olarak görülmemektedir: Öğrenciler etkinlikler yoluyla öğrenme ortamında etkin hale

getirilerek mevcut bilginin (önceden oluşturulmuş) kazandırılması amaçlanır. Konuyu anlamak etkin süreçleri kullanmayla ilişkili görülmektedir. Bu yaklaşımda öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayıcı belli koşullar vardır. Eğer öğrenme gerçekleşmemişse nedeni bireyin kendisi kadar çevresel koşullarda da aramak gerekmektedir (Ramsden 2000: 113-114).

Bu yaklaşımın birinci gruptaki yaklaşıma göre daha fazla derinlemesine öğrenmeye götürücü olduğunu söylemek olanaklıdır. Bilindiği gibi öğrenciyi herhangi bir bakımdan öğrenme etkinliğinin bir parçası haline getiren öğretim uygulamalarının derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olduğu söylenebilir.

Üçüncü grup olarak nitelendirilebilecek yaklaşımda, öğrenme odaklı öğretim ön plandadır. Bu anlayışta öğretme ve öğrenme madalyonun iki yüzü gibi düşünülmektedir. Bu kavramlaştırmada öğretim, öğrenciler ve içerik sistemli bir biçimde ilişkilendirilmiştir. Öğretim öğrenenin anlayışını değiştirmesine yardımcı olmak için onunla birlikte işbirlikli çalışma sürecidir. Öğrenmeyi kolaylaştırarak öğrencinin öğrenmesini olanaklı kılma sürecidir. Öğrencinin yanlış anlamalarını ortaya koymayı, onları değiştirmek için müdahale etmeyi ve öğrencilerin etkin biçimde katılımlarını sağlayacak bir öğrenme ortamı yaratmayı içerir. Öğrenmeyi engelleyen etmenleri saptayıp ona göre hareket etmek esastır (Ramsden 2000: 114). Öğrenenin sürece etkin katılımı ile ilgili olarak Özvarış ve Demirel (2002: 50) davranış bilimlerinde insanların bir karara veya bir etkinliğe planlama aşamasından itibaren tüm süreçlerine katıldıklarında daha çok benimsedikleri ve sahip çıktıklarının araştırmalarla ortaya konduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenin rolünü algılama biçimi bu anlayışta radikal biçimde farklılık gösterir. Öğretmen tarafından önceden oluşturulan içerikten öte, konu içeriğine ilişkin bilginin etkin biçimde öğrenci tarafından oluşturulması önemlidir.

Öğrenme bireyin kendi fikirlerini de işe koşmasını ve düzenlemesini içerir. Öğrenme öğrenciye yapılan şeylerden ziyade öğrencinin bir şeyler yapmasıdır.

Sürekli artan bilgiyi edinmenin ötesinde, onu yeniden yapılandırarak baş etme becerilerini geliştirmek önemlidir. Bilgi de süreklilik ve kalıcılık olmadığından, sürekli yeni durumlara uyarlanma önemli görülmektedir. Bu anlamda bilginin yeniden yapılandırarak becerilerin sürekli geliştirilmesi öğretimin bir parçası haline getirilmeye çalışılır. Olayların sürekli yeniden kavramsallaştırılmasını içerir. Dolayısıyla öğretim eğitimsel ilkeleri ve araştırmayı dikkate almayı gerektirir. Öğretim etkinlikleri ortam bağımlıdır, belirsizdir ve sürekli geliştirilebilir (Ramsden 2000: 116). Bu anlayışa uygun öğretim etkinliklerinin hazırlanması ve uygulanmasının derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olması beklenen bir durumdur. Burada hem öğrenmenin odağa alınması hem de öğrencinin öğrenmesinin sorumluluğunu alması söz konusudur. Derinlemesine öğrenme yaklaşımının özellikleri ile tamamen örtüştüğü söylenebilir.

Hangi düzeyde olursa olsun öğretimin, öğrenmeyi sağlamak üzere koşullar oluşturma; öğrenmeyi destekleme; öğrenmeyi kılavuzlama etkinliği olarak görülmesi gerekir. Öğretmen sadece bilgi aktarıcı ya da taklit edilecek bir model değil, etkili öğrenmenin çok çeşitli yollarla meydana geldiğini; farklı öğrencilerin farklı öğrenme yollarını tercih ettiğini; birey olarak öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alındığında öğrenmenin gerçekleştiğini bilen ve öğretme-öğrenme ortamlarını, bu özellikleri dikkate alarak düzenleyen ve öğrenmeye rehberlik eden kişi (Senemoğlu 1994: 208-212) olarak nitelendirilmektedir. Öğretme-öğrenmeyi bu bağlamda ele alma ve ona göre uygulama yönündeki her etkinliğin derinlemesine öğrenme yaklaşımına yönlendirici olacağını söylemek abartılı olmayacaktır. Bunun birden çok yolunun olduğu aşağıdaki tartışmalardan da kolayca görülebilir.

Derinlemesine öğrenmeye yönelmede öğrencinin ilgisinin sürekli kılınması önemlidir. Mehlinger (1996: 405-406) öğrenenin derse olan ilgisini artırmada yapılacak etkinliklerin, öğrencilerin çoklu yeteneğine (zekâsına) hitap edecek şekilde olması, öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerini temele alması, öğrencilerin ihtiyaç hiyerarşisini ve gelişimsel özelliklerini karşılamaya yönelik ve güncel olması gerektiğini belirtmektedir.

Sivan, Leung, Woon ve Kember'in (2000: 381-389) üniversitedeki etkin öğrenmeyle ilgili araştırmasında, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinin katılımcısı olduğu etkin öğrenme ortamının sonucu olarak derinlemesine yöneliminde artış olduğunu ortaya koymuştur. Etkin öğrenmenin bağımsız öğrenme becerilerinin ve öğrencilerin bilgiyi uygulama yeteneklerinin gelişmesine de önemli katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Wierstra, Kanselaar, van der Linden, Lodelewiks ve Vermunt (2003: 503-523) araştırmalarıyla öğrenci yönelimli (öğrenci merkezli) öğrenme ortamında ezber öğrenmenin azaldığını ve yapılandırmacı öğrenmenin geliştiği sonucunu ortaya koymaktadırlar. Yine yapılan bir araştırmada kendilerini derinlemesine öğrenme yaklaşımıyla tanımlayanlar, farklı öğrenme ortamlarında bu eğilimlerini sürdürmüşlerdir (geleneksel ve etkin). Bununla birlikte kendilerini daha yüzeysel olarak tanımlayan öğrenciler etkin öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı derste daha derinlemesine stratejileri işe koşma yönünde etkilenmişlerdir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımından derinlemesine yaklaşıma yönelmelerinin nedenini etkin öğrenmeye dayalı olarak düzenlenmiş dersin kapsamında yer alan etkinlik ve sorumluluklarına ilişkin daha büyük beklentiyle açıklamışlardır. Öğrenciler etkin yöntemin uygulandığı derste geleneksel yöntemin uygulandığı dersten daha fazla iş yükü algısına sahip

olmalarına rağmen derinlemesine öğrenme yaklaşımına yönelmişlerdir (Wilson ve Fowler 2005: 87-101).

Geleneksel ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımını temel alan bir programı izleyen tıp fakültelerinde, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını karşılaştıran bazı temel çalışmalar önemli farklılıkların olduğunu ortaya koymuştur. Yenilikçi okullarla karşılaştırıldığında geleneksel okullarda tutarlı biçimde yüzeysel öğrenme yaklaşımının daha yüksek, derinlemesine öğrenme yaklaşımının daha düşük olduğu görülmüştür (Newbell ve Clarke 1985:4; Coles 1985:308-9). Demirören (2005) tıp fakültesinde uygulanmakta olan probleme dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrencilerin görüşlerini saptamak amacıyla yaptığı araştırmada şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğrenciler; yeni kazanılan bilgilerin önceki bilgiler ile birleştirilebildiğini, değişik öğrenme kaynaklarından araştırma yaparak grup içinde paylaşılması ve tartışılmasının derinliğine öğrenmeyi sağladığını, araştırarak tartışarak öğrenilen bilginin daha kalıcı olmasının sağlandığını, analiz sentez yapma yeteneğini geliştirdiğini, problem çözme becerisini geliştirdiğini düşünmektedirler. Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarını değerlendirmeye yönelik yapılan araştırmalara ilişkin YÖK'ün (2000) hazırladığı bir raporda öğrencilerin, dersin doğrudan öğretim üyesi tarafında anlatılması yerine, öğrencinin derse katılarak tartışma ortamı oluşturulması ve uygulamaya ağırlık vererek derslerini yürüten öğretim elemanlarına daha yüksek puanlar verdikleri belirlenmiştir.

Bu sonuçlardan, derslerin etkin öğrenmeye dayalı olarak tasarlanmış olmasının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkilemede önemli potansiyele sahip olduğu söylenebilir.

Yukarıda üniversite ortamında öğretme-öğrenme ortamının özellikleri ve öğrenme yaklaşımlarıyla dolayısıyla öğrenmenin niteliği ile ilişkisi açıklanmaya

çalışılmıştır. Öğrenme ortamının değişkenleri arasında ve araştırmanın da kapsamında yer alan değerlendirme ve iş yükü boyutu önemli yer tutmaktadır. Bu boyutlar izleyen alt bölümlerde ele alınmaktadır.

1.1.2.1.1. Değerlendirme

Rowntree (1987: 1) “Eğer bir eğitim sistemini doğru anlamak istiyorsak değerlendirme süreçlerine bakmamız gerekir” diyerek değerlendirmenin eğitim sistemi içindeki işlevini vurgulamaya çalışmıştır. Etkili biçimde işe koşulan bir değerlendirme süreci sonucunda elde edilecek dönütler öğrenmenin, dolayısıyla da yapılan öğretme-öğrenme uygulamalarının niteliği hakkında bilgi verir. Ramsden (2000: 67-68) öğrencileri değerlendirme de kullanılan yöntemlerin onların öğrenmesi üzerinde en kritik etkiye sahip olduğunu vurgulamakta ve değerlendirmeyi öğrencinin tam olarak ne bildiğini ya da bilmediğini ortaya koyarak daha etkili öğretimin yapılma yolu olarak kabul etmek gerektiğini belirtmektedir. Segers, Dochy ve Cascallar (2003) günümüzde yükseköğretimi ilgilendiren önemli konulardan birisinin öğrenenin bilgiyi edinme ve etkili şekilde kullanabilme, eleştirel düşünebilme, analiz edebilme, sentezleme ve çıkarımlarda bulunabilmesini sağlayıcı öğrenme-öğretme uygulamalarının geliştirilmesi ve uygulanması olduğu üzerine vurgu yaparken, Gijbels ve Dochy (2006:399) ve Scouller (1998:453-472) öğrencilerin bu tür derinlemesine öğrenme stratejilerini işe koşmalarını sağlamada öğrenci başarısının değerlendirilme biçiminin önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Değerlendirmenin, öğretme-öğrenme sürecinin bir parçası olarak derinlemesine öğrenme etkinliklerini geliştirici bir araç olarak görülmesi ve öğretme, öğrenme ve değerlendirmenin bütünleştirilmesi gerektiği güçlü şekilde vurgulanmalıdır (Gijbels ve Dochy 2006: 399-409)

Değerlendirme yöntemleri öğrencilerin çalışılan konuyu nasıl ele alacaklarına ilişkin bir algı geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu nedenle, öğrenme ortamı içerisinde yapılan değerlendirmeler onların öğrenme konusunu nasıl ele alacakları hangi yaklaşımı tercih edecekleri konusunda oldukça yönlendirici bir etkiye sahip bulunmaktadır. Trigwell ve Prosser (1991 :265-275) derinlemesine öğrenme ve kavramsal anlamayı hedefleyen değerlendirme yöntemleri ve öğretim uygulamaları kullanılarak öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmelerinin daha etkin şekilde teşvik edilebileceğini belirtmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğrenme yaklaşımları ve değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır. Newbell ve Jaeger'ın (1983: 165-71) tıp öğrencileri ile yaptıkları bir araştırmada değerlendirme sisteminde yapılan bir değişikliğin öğrenme davranışlarında da bazı değişikliklere yol açtığı ortaya konmuştur. Sonuçta soru tipindeki yapılan değişikliğin büyük çapta sorunu düzelttiği ve öğrencilerin anlamlı öğrenmeye yöneldikleri görülmüştür.

Öğretim elemanının tercih ettiği değerlendirme biçimi öğrenenin konuya derinlemesine mi yoksa yüzeysel mi yaklaşacağı konusunda karar verici bir etkiye sahiptir. Scouller (1998: 453-472) çoktan seçmeli ve yazılı rapor olarak ödev sunma şeklindeki iki değerlendirme biçimi ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye baktığı araştırmasında, öğrenciler çoktan seçmeli sınav türü ile değerlendirildiklerinde yüzeysel öğrenme yaklaşımına, daha üst düzey düşünme becerilerini ölçen yazılı rapor sunma şeklindeki bir ödevde ise derinlemesine yaklaşıma yöneldikleri sonucuna ulaşmıştır. Yüzeysel öğrenmeyi tercih eden öğrenciler aynı zamanda bu öğrenme yaklaşımını destekleyen öğretim ve değerlendirmeyi tercih ederken, derinlemesine öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin zihinsel olarak zorlayıcı ve kendi anladıklarını göstermelerine

izin veren değerlendirme biçimlerini tercih ettikleri görülmüştür (Entwistle ve Tait 1990: 169-194; Marton ve Saljo 1976b: 115-127).

Değerlendirme anlayışlarındaki gelişmeleri ele alan Gulikers, Bastiaens, Kirschner ve Kester (2006: 382) son 20 yılda toplumsal gelişmelere bir tepki olarak değerlendirme paradigmasında test kültüründen değerlendirme kültürüne doğru bir yönelme gerçekleştiğini belirtmektedirler. Test kültürü küçük parçalara ayrılmış bilgi parçacıklarını ölçmeye odaklı standardize edilmiş, nesnel ölçme araçlarına dayalı ölçme değerlendirme anlayışını ifade etmektedir. Bu tür testlerin işlevinin öğrencileri sıralamak ve notlandırmak olduğu ve gerçek dünyadan bağlarının kopukluğu nedeniyle öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerini değerlendirmeye uygun olmadıkları yönünde eleştirildiğini belirtmektedirler. Sonuç olarak, bu anlayışa uygun değerlendirme yöntemleri öğrencileri yüzeysel öğrenmeye yönlendirmektedir.

Aynı yazarlar, değerlendirme kültürünün ise öğretim ve değerlendirmenin bütünleştirilmesi anlayışına dayalı olduğunu belirtmektedirler. Bu anlayışa uygun değerlendirmenin işlevinin yalnızca öğrencileri notlandırmak değil, aynı zamanda öğrenmelerini ve yeterlik geliştirmelerini teşvik etmek olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca bu tür değerlendirmelerin yaşamdan kopuk olmadığını, okulda öğrencilerin ne yapması gerektiği ile okul bittikten sonra kendilerinden ne beklendiği arasındaki bağlantıyı artırmayı amaçladığını ifade etmektedirler. Dolayısıyla bu tür bir anlayışa dayalı değerlendirme yoluyla öğrencilerin öğrenme yönelimi, başka bir anlatımla öğrenmeyi ele alış biçiminde bir farklılaşmanın oluşabileceği belirtilmektedir. Bu değişimin derinlemesine öğrenme yaklaşımı yönünde olması beklenen bir durumdur. Alanyazında bu durumu destekleyen pek çok araştırma sonucu bulunmaktadır.

Tang (1992) birinci sınıf fizyoterapi öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin sınava hazırlanırken yüzeysel yaklaşımları, ödevleri hazırlarken derinlemesine yaklaşımları işe koştukları sonucuna ulaşmıştır. Yine bu sonucu destekleyen bir araştırmada, Thomas ve Bain (1984) öğretmenlerin çoktan seçmeli sınav hazırlarken yüzeysel öğrenme yaklaşımını işe koşmaya yol açan sorular sordukları, ödev verirken derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını yönlendirici şekilde soru sordukları sonucuna ulaşmışlardır (Schouller 1998: 453-472). Semerci (2004) yaptığı araştırmasında tıp öğrencilerinin kopya çekme davranışını gösterme nedenlerini en çok bireyin kendini geliştirmesinden çok nota önem verilmesi, çoktan seçmeli sınav türünün uygulanması ve cevapların maddeler halinde istenmesi olarak sıraladıklarını belirtmektedir.

Ekonomi birinci sınıf öğrencisi ile yapılan görüşmede sınavlara hazırlanmada yüzeysel yaklaşımı ve yazılı ödev hazırlamada derinlemesine yaklaşımı işe koşma nedenlerini şöyle açıklamaktadır.

'Yazılı ödevler yalnızca bir araştırma değil, onun ötesinde etkilerine ilişkin düşünme sorunudur. ...Sınavlara hazırlanmada her zaman her şeyin özetini çıkarırım. Özetleri gözden geçiririm ve ezberlemeye çalışırım. Çoğu zaman ders kitabını tekrar tekrar okurum' (Watkins 1983: 56).

Yapılan birçok çalışma bu öğrencinin belirttiği nedenlerle yüzeysel öğrenme yaklaşımına yöneldiklerini ortaya koymaktadır. Sınavlarla ilgili yapılan çalışmalar bu gerekçeleri doğrulayıcı niteliktedir. Birçok standart testin analizi birçok madde de derste ve ders kitaplarında sunulan olgusal ayrıntıların hatırlanılmasından başka öğrencilerden çok az şey istemektedirler. Benzer biçimde final sınavlarının analizi başarının olgusal bilgiye dayalı ezberden başka bir şey gerektirmediğini ortaya çıkarmıştır (Scouller 1998: 454).

Öğrencilerin öğrenilmesi gereken materyalin yüzeysel özelliklerini vurgulayan değerlendirme yöntemleri ve fazla yüklü programlarla karşılaştıklarında yüzeysel yaklaşımı tercih ederken, öğretim elemanlarından değerlendirme biçimine ilişkin ipucu aldıklarında stratejik yaklaşımı benimseme eğilimi gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Dahlgren ve Marton, 1978: 25-35; Ramsden, 1979: 411-27). Öğrenciler değerlendirme biçimini anladığını göstermenin ve bir öğrenme yolu olmanın ötesinde not kazanmak için dışsal bir zorlama olarak gördüklerinde yüzeysel yaklaşımlara yönelmektedirler (Ramsden 2000).

Son yıllarda çeşitli alanlarda yapılan araştırmalar öğrencilerin manipülatif şekilde hatta ikiyüzlü bir biçimde değerlendirme gereklerini karşılamaya yönelik olarak çalıştıklarını, değerlendirme gereklerine göre yüzeysel ve derinlemesine yaklaşımlar arasında gidip geldiklerini ortaya koymuştur. Bir araştırmada politik davrandığı düşünülen bir öğrenci sınavda başarılı olabilmek için izlenecek yolu şöyle betimlemektedir

'Sınav oyununu oynarım. Sınavı yapanlarda bu oyunu oynar... İşin tekniği sınavda neyin sorulacağını ve nasıl değerlendirileceğini bilmeyi içerir. Bu teknikleri derse devam ederek, öğretim elamanının görüşünden ders notlarında ve yazdığı kitaplardan fikirler çıkararak, edinebilirsiniz. Bu durum derste gerçek içeriği kavramaktan ayrı bir şeydir...' (Entwistle ve Entwistle 1991: 208).

Ramsden (2000: 68) öğrencilerin yapılan değerlendirmeden yüksek not almalarını sağlayıcı stratejileri öğrendiklerini ve bunu bir materyali anlamama pahasına yapabileceklerini belirtmektedir. Yazar, uygun olmayan değerlendirme yöntemlerinin öğrencileri yanlış öğrenme yaklaşımları seçme konusunda baskı altında bırakabildiğini ve yapılan pek çok araştırmanı seçilen değerlendirme yönteminin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Biggs ve Telfer (1987) zaman baskısının, sınav stresinin, düşük bilişsel ürünleri vurgulayan test maddelerinin kullanımının

yüzeysel yaklaşımı özendireceğini belirtmektedir. Amerika ve İngiltere'deki çok sayıda görüşmeye dayalı çalışmalar değerlendirme baskısının çok önemli derecede etkili olduğunu göstermiştir (<https://online.nus.edu.sg/cdtl/staff/spq2004>).

Öğreneni anlamlı öğrenmeye yönlendirici değerlendirme yöntemleri içinde dönüt vermenin oldukça büyük bir payı bulunmaktadır. Dönütü öğrenme sonuçları hakkında verilen bilgi olarak tanımlayan Senemoğlu (1997: 492) öğrencinin neyi, ne kadar öğrendiğini bilmesi gerektiğini öğretmenin öğretimi, gerekse öğrencinin kendi öğrenmesini sağlama açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Öğrencinin gelişmesinin nasıl olduğu, hangi noktada bulunduğu, bundan sonrası için yapılması gerekenlerin ne olduğu sorularının cevabını bulabilmek, düzeltme ve geliştirmeye yönelik bir değerlendirmeyle mümkün olabilecektir. Bu durum aynı zamanda etkili bir öğretimin yapılabilmesini de mümkün kılmaktadır. Entwistle, Hounsell, Macaulay, Situnayake ve Tait (1989)'in İskoçya yükseköğretimindeki birinci sınıf mühendislik öğrencilerine ilişkin araştırması öğrenci başarısızlığına yol açan önemli nedenlerden birisinin öğrencilerin ilerlemesine yönelik dönüt eksikliği olduğunu ortaya koymuştur. Uygun dönüt verilmediği için bazı öğrenciler durumlarının riskli olduğunu ancak final sınavı sonuçlarını aldıktan sonra fark etmişlerdir. Öğrenciler sadece bir not ya da sayıdan oluşan bir dönüt aldıklarında öfke duyduklarını belirtmişlerdir. Ramsden (2000: 192-193) öğretim elemanlarının performanslarını değerlendirmeye yönelik çalışmasında öğrencilerin gidişatlarına ilişkin öğretim elemanlarının yararlı dönüt vermesinin, öğrencinin ilgisini uyandırma, iyi ders anlatma gibi niteliklerden daha önemli olduğunu bulmuştur. Segers, Gijbels ve Thurlings (2008: 35-44)'in yaptığı çalışmada portfolyo değerlendirme kapsamında verilen dönütlerin

öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına yönelmelerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Görüldüğü üzere öğrenenin öğrenme yaklaşımı tercihini istendik yöne çekebilmek için, değerlendirme yöntemleri işlevsel bir etkiye sahiptir. Öğreneni karşılaştırmalar yapmaya, yeni çıkarımlarda bulunmaya, yeni çözümler üretmeye sonuçta üst düzey düşünmeye yönlendiren değerlendirme yöntemleri öğrenmenin kalıcılığına sonuçta anlamlı öğrenmeye hizmet etmektedir. Öğrenme yaklaşımlarının sabit özellikler olmadığı ortamı algılama biçimlerine göre şekil kazandığı tekrar hatırlanırsa değerlendirme süreçleri sayesinde öğrenenin derinlemesine öğrenme yaklaşımına yönlendirilebilmesi öğretme-öğrenme ortamlarında öğrenmenin niteliğini yükseltmek bakımından bir fırsat olarak düşünülebilir.

1.1.2.1.2. İş yükü

Öğretme-öğrenme ortamının niteliği öğrenmenin niteliğini etkilemektedir. Öğrenme ortamının değişkenleri arasında yer alan iş yükü öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihi üzerinde etkili olabilmektedir.

Genel olarak iş yükünün öğrencinin öğrenme etkinliklerine ayırdığı zaman olarak tanımlanmakla birlikte, gerçek iş yükünün belirlenmesi oldukça güçtür (Chambers 1992: 141-153). İş yükünün öğrencinin derste harcadığı zamana ek olarak ödevlerin gereklerini yapmak ve dersin içeriğini anlamak için harcanan zamanın toplamına karşılık gelir. Bu şekilde ele alındığında, iş yükü çalışmaya ayrılan saatle eşleştirilmekte ve sınıf ve sınıf dışı çalışma saatleri olarak ölçülmektedir. Bununla birlikte, öğrenme üzerindeki ortamsal etkileri araştıran çalışmalarda genellikle nesnel araçlardan ziyade öğrencinin öğretme-öğrenme çevresinin kapsamında yer alan değerlendirme yöntemleri, öğretim

yaklaşımları, dersin uygunluğu ve iş yükü gibi değişkenlere yönelik algılarının dikkate alınması gerektiği ileri sürülmektedir (Hounsell 1997; Ramsden 1987; Kember ve Leung 1998: 293-308).

İş yükü bu anlayışa göre ele alındığında, çalışmaya ayrılan gerçek zaman miktarından ziyade onun algılanması iş yükü olarak ortaya çıkmaktadır. Kember ve Santra (1996) algılanan iş yükünün öğrencinin çalıştığı saat sayısı ile doğrudan eşitlenemeyeceğini, öğrencinin çalışma miktarından baskı hissedip hissetmemesinin onun çalışmaya ilgisine bağlı olduğunu belirtmektedirler. Her bir bireyin iş yükü algısı hem bireyin özelliklerinin hem de öğrenme yaklaşımlarının bir işlevi olarak da düşünülebilir. Örneğin, aktarmaya dayalı bilginin çok olduğu derslerde, anlamlı öğrenme yönelimi yüksek olan öğrenciler iş yükünü daha yüksek algılamaktadırlar.

Başka bir anlatımla, çalışılan zamanın miktarı ne olursa olsun öğrencinin hissettiği yük önemli görünmektedir. Bazı öğrenciler aynı zaman sürelerini çalışma amaçlı kullansalar bile, iş yükünün azlığı ya da çokluğu onların algılarına göre farklılık gösterecektir. Öğrencilerin bu algısı çeşitli faktörlerin etkisiyle şekillenebilir. Örneğin, Newble ve Entwistle (1986: 162-175) program içeriğinin çeşitli biçimlerde öğrenmeyi etkileyebileceğini ve bunlardan özellikle içeriğin gerekliliğine ilişkin öğrencilerin düşüncesinin iş yükü algısını farklılaştırabileceğini ileri sürmektedirler. Öğrenme konuları anlamlı ya da gerekli bulunmadığı durumlarda işyükü daha yüksek algılanmaktadır (Ramsden 1992: 62-63; Kember 2004: 165-184).

Öğrencinin bir hafta boyunca yaptığı çalışmalarına ilgili harcadığı saat sayısına ilişkin Mccay (1978), Lapalio (1981), Most (1991) ve Wade'ın (1991) yaptığı araştırmalara dayalı olarak öğrencilerin bir hafta içerisinde bağımsız çalışmalara ayırdığı zamanın ortalama 40 saati biraz aştığı görülmüştür. Bazen

öğrenciler daha uzun süreler çalışabilmektedir. Bu uzun süre çalışma iş yükü miktarının çokluğundan değil, öğrencinin daha yüksek başarı elde etme ya da anlama çabasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Kember 2004: 165). Dolayısıyla öğrenenin amacı da iş yükü algısını etkileyebilmektedir.

Kember (2004: 165-184) öğrenci iş yükünün doğası ve iş yüküne ilişkin algıların nasıl oluştuğunu ele aldığı araştırmasında iş yükü algısının çalışma için harcanan zamanla eşdeğer olmadığını fakat bundan etkilendiğini ortaya koymuştur. Dersin kapsamına alınan içeriğin fazlalığı, yapılacaklar listesinin kabarık olması, kimi zaman öğretim elamanın konuları yetiştirmek adına ne derece anlaşıldığına bakmadan tek düze ve yoğun şekilde içeriği sunması gibi nedenlerde bir derse yönelik işyükü miktarı artırabilir. Kember ve Leung (1998: 293) teknolojide hızlı gelişmelerden mezunları haberdar etme, gelişmeleri programlarla bütünleştirme kaygısından dolayı içeriklerin genişlediğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca akademisyenlerin konu alanın odağı olarak düşündükleri konuları çıkarma konusunda tutucu olma eğiliminde oldukları ve uzmanlık konularını elimine etmede bile daha dirençli olduklarını belirtmektedirler. Var olan benzer materyalleri azaltmada zorlanılması ve yeni içeriği dahil etme için oluşan baskının birleşimi, çoğu programın aşırı yüklü olmasına yol açmaktadır.

Bilginin hızlı bir değişme ve gelişme gösterdiği çağımızda içeriği öğrencinin depolaması yerine bilgiye ulaşma yollarının gösterilmesi, öğrenmeyi öğrenme becerisinin öğrenciye kazandırılmaya çalışılması ve içeriğin hedefe ulaşmak için amaç değil araç olarak ele alınması daha istendik bir durum olarak görülmektedir. Kember ve Harper (1987: 35-46) birçok ders için olgusal içerikteki bir azalmanın bilgiler hızlı biçimde değiştiğinden dolayı herhangi bir kayba yol açmayacağını, daha çok bir bilgi tabanı oluşturma girişiminin

öğrencilerin daha bağımsız öğrenciler olmasını sağlayarak böylece gelecekteki gelişimlerini kendi kendilerine sürekli kılacaklarını belirtmektedir. Böylece bir bilgi yığını oluşturularak öğrencinin öğrenme isteğinin azalmasından, onu bir yük olarak görme kaygısından uzaklaşılabilir. Bu nedenle içerik belirlenirken bazı ölçütlerin dikkate alınması önerilmektedir. Demirel (2007: 43) bu konuda hangi öğretim seviyesinde olursa olsun içerik belirlenirken *kendi kendine yeterlik, anlamlılık, geçerlilik, ilgililik, yararlılık, öğrenebilirlik, ekonomiklik* gibi ölçütlere sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

Kember (2004: 165-184) işyükü algısı üzerinde hem sınıfın ortamsal yapısından kaynaklanan sınıf etkileri hem de bir sınıf içerisindeki bireysel farklılıkların etkisinin olduğunu belirtmektedir. Araştırmasında işyükü algısının içerik, güçlük, değerlendirme biçimi, öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğrenci ilişkilerinden de etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Öğrenenin içinde bulunduğu öğretme-öğrenme ortamının özellikleri onun algısı üzerinde etkili olmaktadır. Öğrenci iş yükünü fazla algıladığında öğrenmesi üzerinde bir takım olumsuz etkilere yol açabilmektedir. Sınırlı öğrenme seçeneğiyle birlikte iş yükünün fazla algılandığı bölümlerde aktarma yöneliminin daha yaygın olduğu görülmüştür. Bağımsız çalışma olanaklarıyla daha yüksek nitelikli öğretimin bir arada olduğunun algılandığı bölümlerde anlam yönelimi daha yüksek olmaktadır (Ramsden 2000: 79). Birinci sınıf ekonomi öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada dersin sonuna kadar yalnızca birkaç öğrencinin temel kavramların teknik anlamını doğru olarak kavradıkları bulunmuştur. Oluşan anlama yetersizliği programın çok yüklü olması ile ilişkilendirilmiştir. Çok fazla bilgi yükü ile karşılaşan öğrenciler anlam arama arayışını terk etme eğiliminde olmaktadır ve sınavları geçmek için problemleri cevaplamaya yönelik prosedürlerini işe koşmaktadırlar (Dahlgren

ve Marton 1978:25-35). Yüksek işyükü algısı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımları birbiriyle ilişkili bulunmuştur (Kember 2004: 165-184). Franson (1977: 244-257) gereksiz olarak algılanan bir öğrenme görevinin yüzeysel yaklaşımı kullanmayı pekiştirdiğini, gerçekte derinlemesine öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin yüzeysel yaklaşımı benimsemelerine yol açtığını deneysel olarak ortaya koymuştur. Entwistle ve Ramsden'in (1983) çalışması iş yükünün öğrencilerin ezber yönelimli olmasında başat bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Daha sonraki çalışmalarda iş yükünü ezber öğrenme ya da yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının istenmeyen sonuçları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır (Kember, Jamieson, Pomfret ve Wong 1995: 329-343).

Ağır iş yükünün öğrenenin serbest çalışmasına zaman bırakmadığı özerkliğini azalttığı düşünülmektedir. Böyle bir durumda öğrenciler ezber öğrenmeye yönelip buna uygun stratejileri tercih etmektedirler. Bunun sonucu olarak başarısızlık kaygısı ve korkusu gelişmektedir. Fazla işyükü ile karşılaşan öğrencilerin konuya ilgi duyma güçlüğü yaşadıkları ve sonuçta başarılarının bundan etkilendiği görülmüştür. Bu nedenle öğrenciler durumla baş edilebilecek stratejileri kaçınılmaz olarak tercih etmektedirler. Örneğin, bu durumda değerlendirme amacına yönelik olarak ezber öğrenmeye yönelir ve anlamaya yönelik olarak daha az çaba gösterirler. Etkili öğretim anlamaya yönelik öğrenmeye odaklanır. Derslerde amaç içeriği yetiştirmekten ziyade, amaçların gerçekleşme düzeyi olmalıdır (Ramsden 2000:137-138, 162).

Bir bölümün programındaki ders sayısının fazlalığı, bir ders içeriğinin yüklü olması öğrenenin iş yükü algısını dolayısıyla öğrenme yaklaşımları tercihlerinde etken olabilir. Bu etkililik öğrenci algısına bağlı olmakla birlikte, öğretim elemanının konuları yetiştirmek kaygısıyla tek düze ve yoğun şekilde içeriği sunması, öğrenenlerin dersin dışında farklı çalışmalara yönelecek

zamanlarının kısıtlanmış olması, öğrencilerin anlam aramak yerine sadece dersin gereklerini karşılamak amacıyla yüzeysel yaklaşıma yönelmelerine yol açabilir.

Görüldüğü üzere öğrencinin öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olduğu belirtilen iş yükü kavramı açıklanırken, temel nokta var olan iş yükünün ne kadar olduğu değil öğrencinin bunu nasıl algıladığı üzerine odaklanmaktadır. Dolayısıyla öğrenenin içinde bulunduğu öğrenme ortamına ilişkin değişkenlerin onun iş yükü algısını etkilediği söylenebilir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bundan önceki alt bölümlerde yapılan açıklama ve tartışmalar yükseköğretimde verilen eğitimin hangi sonuçlara götürmesi gerektiğini göstermektedir. Yükseköğretim, öğrencileri eleştirel düşünebilen, bir konuya ilişkin kendi görüşlerini oluşturabilen, ilgili veriyi bir araya getirebilen, konuyu anlayabilen, mantıksal sonuçlar çıkarabilen, kendi sınırlılıklarının farkında olan ve hepsinden öte daha önceki sonuçlar hakkında kuşkucu olabilen ve kendi bağımsız yargısını oluşturabilen bireyler yetiştirmekle yükümlüdür (Gow ve Kember 1990:307–22).

Yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme işine katılması ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları gerekir. Öğretmenin ders tasarımı, öğretme-öğrenme olanaklarının seçimi ve değerlendirmesinin öğrenenin bilgiyi etkin olarak oluşturmasına yardım etmesini güvence altına alması gerekir. Üniversitelerin üst düzey düşünebilen, eylemde bulunabilen, yenilik yapabilen yükseköğretim mezunları yetiştirmesi isteniyorsa, öğrencileri aldığı aktaran, kopyalayan olmanın ötesine nasıl götürüleceğinin düşünülmesi gerekir. Öğrenme düşünmeyi, yansıtmayı, başkalarıyla etkileşimi gerektirir. Yükseköğretimde

önemli olan öğrenenlerin bilgiyi yapılandırma ve bu bilgileri uygun şekilde kullanabilmesidir (Fry, Ketteridge ve Marshall 2003: 22). Bir öğrencinin hatırladığı bilgiyi diğer bilgilerle bütünleştirmesi, uygulaması ve kullanması, buna dayalı olarak yargılar oluşturması sentezlemesi ve değerlendirmesi beklenir.

Öğrencilerin bu özelliklere sahip olma düzeyi yükseköğretimin niteliği hakkında bilgi verir. Bu niteliklerin kazandırılması öğrenme ortamının özellikleri yanında öğrencilerin öğrenmeyi ele alış biçimleriyle yakından ilişkilidir. Buradan hareketle bu araştırma öğrencilerin öğrenme görevlerini nasıl ele aldıklarını, hangi öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerini ve bu süreçte ortamı nasıl algıladıklarını saptamayı amaçlamaktadır. Ülkemizde üniversitelerin niteliğinin yükseltilmesi çalışmaları çoğunlukla yasal ve yönetsel düzenlemeler çerçevesinde makro düzeyde ele alınmaktadır. Bu tür çabalar öğrenme ürünlerinin niteliği üzerinde doğrudan belirleyici değildir. Üniversitelerdeki öğretme-öğrenme ortamlarının geliştirilmesi yoluyla niteliğin doğrudan etkilenmesi sağlanabilir. Araştırmanın bu çerçevede mevcut durumun belirlenmesi, yetersizliklerin saptanması ve yapılacaklar konusunda veri sağlaması bakımından önem taşır.

Eğitimin her kademesinde olduğu gibi yükseköğretimde de eğitim hizmetlerinin niteliği uygulanan eğitim programları ile yakından ilişkilidir. Eğitim programı okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanmaktadır. Öğrenene öğrenme yaşantıları eğitim programları aracılığıyla sağlanmaktadır (Demirel (2000: 5). Eğitim programının, hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme boyutları arasında dinamik bir ilişki bulunmaktadır. Bu araştırmayla eğitim programının bu boyutlarına ilişkin veriler elde edilecek

olması yükseköğretimde program geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması beklenir.

1.3. Problem Cümlesi

Üniversitelerin lisans programlarına devam eden öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri nedir? Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri öğretme-öğrenme ortamının özellikleri, üniversite, konu alanı, başarı düzeyleri, sınıf düzeyi, cinsiyetleri ve mezun oldukları okul türlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Alt Problemler

1. Üniversitelerin lisans programlarına devam eden öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri nedir ve üniversitelere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Üniversitelerin lisans programlarına devam eden öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri
 - a. öğrenim gördükleri konu alanlarına (sosyal bilimler, fen bilimleri, güzel sanatlar),
 - b. başarı düzeylerine,
 - c. sınıf düzeylerine,
 - d. cinsiyetlerine,
 - e. mezun oldukları lise türüne

göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Üniversitelerin lisans programlarına devam eden öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin algıları nasıldır ve öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin algıları
 - a. öğrenim gördükleri konu alanlarına (sosyal bilimler, fen bilimleri, güzel sanatlar),
 - b. başarı düzeylerine,
 - c. sınıf düzeylerine,
 - d. cinsiyetlerine

göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri ile
 - a. öğrenme yaklaşımlarının kendi alt boyutları,
 - b. öğrenme ortamına ilişkin algıları
 - c. başarı düzeyleri

arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.5. Sayıtlar

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve öğretme-öğrenme ortamına ilişkin öğrenci algıları ölçek uygulaması ile saptanabilir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2006-2007 öğretim yılında sağlanan veriler,

2. Sosyal, fen, sağlık bilimleri ve sanat alanları
3. Hacettepe, Mersin ve Süleyman Demirel üniversiteleri
4. Öğretme-öğrenme ortamı ölçeği öğretim etkinlikleri, değerlendirme ve iş yükü boyutları ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar öğrenme yaklaşımları ile ilgili olanlar, öğretme- öğrenme ortamı ile ilgili olanlar ve her ikisi ile birlikte ilişkisi olan araştırmalar olarak ele alınabilir. Ancak bu konuları birbirleriyle bütünleştirilmiş olarak ele alındıklarından araştırmalara konulara göre ayırım yapılmadan yer verilmiştir.

2.1. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Bu çalışmanın temel konusu olan öğrenme yaklaşımları ile ilgili ilk çalışmaların 1970'lerde başlamış olduğu ve bu yöndeki çalışmalara kaynaklık eden ilk çalışmaların Marton ve Saljo (1976a/a) tarafından yapıldığı görülmektedir.

Marton ve Saljo'nun (1976a) ilk çalışması, çalışılan bir konuyla ilgili akademik içerikli karmaşık bir makalenin okunması işini öğrencilerin nasıl ele aldıklarını araştıran deneylere dayanmaktadır. Araştırmalar öğrencilerin bilgiyi işleme düzeylerindeki farklılıkları belirlemeyi, bir başka deyişle öğrenmeyi nasıl ele aldıklarını belirlemeye yöneliktir. Araştırma İsveçli üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmacılar araştırmayı farklı gruplarda tekrarlamışlardır. Öğrencilerden belirli bir zaman dilimi içerisinde bir ya da daha fazla makaleyi okumaları istenmiş ve sonrasında öğrencilere okunan metinlere ilişkin bazı sorular sorulmuştur. Sorular temel olarak ne hatırladığı ve ne anlaşıldığı ve bu sürecin nasıl gerçekleştiğini belirlemeye yöneliktir. Yapılan görüşmeler kaydedilmiştir. Böylece öğrencilerin bir konuyu ele alma biçimleri (öğrenme yaklaşımı) ile öğrenmelerinin nitelikleri arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda öğrencilerin

öğrenme konusunu ele alırken farklı niyetlere sahip olduklarını ve iki farklı bilgi işleme düzeyinin (process level) olduğunu ortaya koymuştur. Bu iki farklı işleme düzeyi, derinlemesine ve yüzeysel işleme olarak adlandırmışlardır. Bilgiyi işleme biçimi, öğrenenin odaklandığı öğrenme materyallerinin farklı yanlarını yansıtmaktadır. Yüzeysel işleme durumunda öğrencilerin dikkatlerini metnin kendisini öğrenmeye (olgusal nitelikli bilgileri) yönelttikleri ve olası ipuçlarına (sorulabilecek sorular-işaretler) odaklandıkları belirlenmiştir. Bu tür öğrencilerin öğrenmeyi aktarıcılık olarak kavramlaştırdıkları saptanmıştır. Bunun anlamı ezber öğrenmeye yönelmedir. Derinlemesine işleme durumunda öğrencilerin dikkatlerini, metin içinde geçen olgusal bilgilerden çok, öğrenilen materyalin anlamsal içeriğine ve yazarın ne söylediğini anlamaya yönelttikleri belirlenmiştir.

Aynı kapsamda 30 eğitim psikolojisi öğrencisiyle yaptıkları araştırmada öğrencilerden bir gazetede yer alan makaleyi okumaları ve yazarın makalede anlatmak istediğini bir kaç cümlede özetlemeleri istenmiştir. Verilerin çözümlenmesinden yine iki farklı işleme düzeyinin olduğu belirlenmiştir. Yüzeysel düzeydeki işleme biçiminde, denekler işaretlere yani ipuçlarına odaklanırken (metnin bir bölümünü hatırlama), derin düzeyli işlemede öğrencilerin metinde ne anlatılmak istendiğine odaklandıkları belirlenmiştir. Bu çalışmalar sonucunda öğrencilerin farklı öğrenme yönelimlerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Marton ve Saljo (1976b) tarafından Gothenburg üniversitesinde yapılan araştırmada kız öğrencilerden oluşan 20'şer kişilik iki gruba önceden ne öğrenmeleri gerektiğine ilişkin herhangi bir açıklama yapılmadan bir ders kitabından üç bölümü okumaları ve bazı soruları cevaplamaya hazır olmaları istenmiştir. İlk iki bölümün okunmasından sonra öğrencilere farklı tipte sorular

sorulmuş; bir grup öğrenciden makalenin anlamına ilişkin soruları cevaplamaları istenmiştir. Diğer gruba ayrıntılara (olgusal bilgiler) ilişkin sorular sorulmuştur. Son bölümün okunmasından sonra her iki gruptan okuduklarını birkaç cümlede ana hatları özetlemeleri istenmiş, ayrıca içeriğin yüzeysel ve derinlemesine (ezber ve anlam) yönlerini ölçmeyi amaçlayan soruları cevaplamaları da istenmiştir. Uygulama tamamlandıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşmelerle veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonucu, öğrencilerin kendilerinden isteneni kavramlaştırma biçimlerine göre kendi öğrenme yollarını seçtiklerini ortaya koymuştur. Bir başka anlatımla, öğrencilerden cevaplaması istenilen soru türlerinin öğrencilerin tercih ettiği çalışma yaklaşımlarını etkilediği görülmüştür. Genel olarak derinlemesine öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin, deneylerde ezbere yönlendirici sorularla karşılaştıklarında yüzeysel yaklaşıma yöneldikleri görülmüştür. Bununla birlikte yüzeysel yaklaşımı kullanmaya alışkın olanların anlam yönelimli sorularla karşılaşınca derinlemesine öğrenmeye geçişte zorluk yaşadıkları belirlenmiştir.

Bu ilk çalışmalar öğrencilerin bir öğrenme konusunu ele alırken derinlemesine ve yüzeysel öğrenme biçiminde iki yönelime sahip olabileceklerini ve bu yönelimlerin bazı değişkenlerin etkisiyle değişiklikliliğe uğrayabildiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçların daha sonraki çok sayıda çalışmaya kaynaklık ettiği görülmektedir. Marton ve Saljo'nun bu öncü çalışmaları nitel araştırma yönteminde iken, daha sonraki çalışmaların bu çalışmalar üzerine kurulduğu ve üçüncü bir boyut eklenerek nicel araştırma yöntemlerinin ağırlıklı işe koşulduğu çalışmalara yöneldiği gözlenmektedir. Biggs'in Avustralya'da yaptığı ve Enwistle'in İngiltere'de eş zamanlı olarak yaptıkları çalışmalarla yukarıda sözü edilen çalışmalara üçüncü bir boyut eklemiştir. Bu boyutu Enwistle stratejik yaklaşım olarak ele alırken, aynı içerikte Biggs başarı

yaklaşımı olarak ele almıştır. Her iki araştırmacı öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını nicel olarak ölçmeyi ve farklı değişkenlerle ilişkilerini belirlemeyi olanaklı kılan ölçekler geliştirmişlerdir. Bundan sonraki çalışmaların daha çok bu ölçeklerin farklı uyarlamalarının kullanılmasıyla, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve çeşitli değişkenlerle ilişkilerini belirlemeye yönelik çalışmalara yöneldiği görülmektedir. Aşağıda bu araştırmalardan bir bölümüne yer verilmiştir.

Fransson'un (1977) çalışmanın amacı içsel motivasyonun ve dışsal sınav kaygısının süreç ve ürüne etkilerini araştırmıştır. 81 üniversite öğrencisinden farklı içsel ve dışsal motivasyon koşulları altında bir makaleyi okumaları istenmiştir. Araştırmada 3160 sözcükten oluşan araştırmacı ve dersin öğretim elemanı tarafından birlikte yazılan metinler kullanılmıştır. Ayrıca 4 maddeden oluşan sınav kaygısı ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda belirli bir metni okurken öğrencinin sahip olduğu motivasyonun türünün, onun öğrenme yaklaşımı seçimini etkileyen önemli bir faktör olduğu saptanmıştır. Bu aynı zamanda öğrenme düzeyini belirlemede bir etken durumundadır. Bir metni okurken sınavın gerektirdikleri ile güdülenen ve metnin içeriğine ilgisi sınırlı olan öğrenciler yüzeysel öğrenme stratejisini seçmektedir. Metnin içeriği bireyin kişisel gereksinimleri ve ilgilerine uygun olduğunda öğrenciler derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmektedir. Kaygı düzeyi de öğrenme yaklaşımının seçimi üzerinde etkili olmakta, öğrencinin önceki sınav deneyimleri onun algısını etkilemektedir.

Dahlgren ve Marton (1978) tarafından birinci sınıf ekonomi öğrencileri ile yürütülen çalışmada, dersin sonuna kadar yalnızca birkaç öğrencinin temel kavramların teknik anlamını doğru olarak kavradıkları belirlenmiştir. Anlama yetersizliği programın çok yüklü olması ile ilişkilendirilmiştir. Çok fazla bilgi

yükü ile karşılaşan öğrencilerin anlam arama arayışını terk etme eğiliminde oldukları ve sınavlarda başarılı olmayı sağlayacak çalışma biçimlerine yöneldikleri belirlenmiştir. Öğrenciler öğrenilmesi gereken materyalin yüzeysel özelliklerini vurgulayan değerlendirme yöntemleri ve fazla iş yükü olan derslerle karşılaştıklarında yüzeysel yaklaşımı tercih eğilimlerinin arttığı görülmüştür.

Ramsden ve Entwistle (1981) araştırmalarında altı farklı konu alanında (ingilizce, tarih, ekonomi, psikoloji, fizik, mühendislik) öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümün öğretim ortamı ve iklimine ilişkin algılarının çalışma yaklaşımlarına etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya Britanya yükseköğretim kurumlarındaki altı farklı konu alanından 66 bölümdeki 2208 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere çalışma yaklaşımlarını ölçen bir ölçek ile derslerin niteliğine ilişkin algıları ölçen bir ölçek uygulanmıştır. Çalışma yaklaşımları üç temel kavram çerçevesinde ele alınmıştır: Yüzeysel, derinlemesine ve stratejik öğrenme. Ders algıları ölçeği öğretim uygulamalarının mesleki ve amaçlar yönünden uygunluğu ve öğrenim görülen bölümü değerlendirmeye yönelik maddeler içeren iki boyuttan oluşmaktadır. Öğretimin niteliğinin yüksek ve öğrenme ortamının daha özgürlükçü olarak algılandığı bölümlerin öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının en yüksek olduğu belirlenmiştir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından en yüksek puanları alan bölümlerde öğrenim gören öğrenciler, bölümlerini çok ağır iş yüküne sahip ve özgür bir öğrenme ortamının olmadığı şeklinde algılamaktadır. Ayrıca fen bilimleri alanındaki öğrencilerin sosyal bilimler alanındaki öğrencilere göre, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı açısından tam tersi bir sonuçla karşılaşmıştır.

Cinsiyet ve akademik yıl dikkate alınmaksızın güzel sanatlar alanındaki öğrencilerin en fazla içsel motivasyona sahip oldukları ve çalışmalarında derinlemesine yaklaşımı daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Fen bilimleri öğrencileri mesleki konular tarafından kısmen daha fazla motive olma eğilimindedirler ve ezber yönü ağırlıklı olan yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha fazla tercih etmektedirler.

Cinsiyet, fakülte ve akademik yıl dikkate alınmaksızın ele alındığında, yaşça daha büyük öğrencilerin yararçı (pragmatik) sonuçlar tarafından daha az yönlendirildiği ve çalışmalarında derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha yüksek düzeyde işe koşma eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Bu araştırmanın temel sonuçlarından biri de tüm fakültelerdeki erkek öğrencilerin ve yaşça daha genç olan öğrencilerin pragmatik sonuçlar tarafından daha fazla güdülenme eğiliminde olmaları ve çalışma yaklaşımı olarak daha fazla ezber ve aktarma yönelimli olmalarıdır. Bu tür çalışma yaklaşımları akademik başarıyla ters orantılıdır. Araştırma ortamsal faktörler yanında kişisel faktörlerin de çalışma ve öğrenme biçimlerini belirlemede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Watkins ve Hattie (1981) araştırmalarında Avustralya'daki, University of New England'daki öğrencilerin çalışma yaklaşımlarını cinsiyet, fakülte ve sınıf düzeyine göre incelemişlerdir. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: (1) Fen bilimleri alanlarındaki fakültelerdeki öğrenim gören öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının diğer fakültelerin öğrencilerinden daha düşüktür. (2) Fakülte ve akademik yıl dikkate alınmaksızın kızlar erkeklerden daha fazla derslere ilgi göstermektedirler ve çalışmalarında derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha fazla tercih etmektedirler. (3) Kız öğrenciler genellikle daha düzenli çalışma alışkanlıklarına sahiptirler. (4) Erkek öğrenciler

daha fazla stratejik olma eğilimindedirler. (5) Erkek öğrenciler çalışmalarında daha kaygılıdır ve yüzeysel stratejileri daha fazla işe koşmaktadır (6) Kız öğrencilerin not ortalamaları ve mezuniyet oranları erkeklerden daha yüksektir.

Newble ve Gordon (1985) tarafından yapılan araştırmada 1., 3. ve son sınıf tıp öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ölçeği (Lancaster Approaches to Learning Inventory) uygulanarak belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçek birinci sınıf öğrencilerinin %87'sine 3. sınıf öğrencilerinin %98'ine ve son sınıf öğrencilerinin % 91'ine uygulanmıştır. Araştırma sonuçları tıp öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihlerinin sosyal bilimler öğrencilerinden çok fen bilimleri öğrencilerinininkine daha fazla benzer olduğu ve tüm sınıflarda yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Birinci sınıf öğrencilerinin derinlemesine yaklaşım puanlarının düşük olduğu sonraki sınıflara doğru artış gösterdiği belirlenmiştir.

Kember ve Harper (1987) tarafından yapılan ve çalışma yaklaşımları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma 1095 üniversite öğrencisi üzerinde Ramsden ve Entwistle'in geliştirdiği çalışma yaklaşımları ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın temel sonucu yüzeysel yaklaşımı tercih eden öğrencilerin başarısızlık ve terk etme eğilimlerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonucun gerekçesi olarak, bu öğrencilerin olgusal bilgileri anlamaktan çok aktarma çabası içinde olmaları gösterilmiştir.

Alanyazında eğitimin amacının öğrencilerin öğrenme kapasitesini artırmak onlara, analitik beceriler kazandırmak ve yeni bilgilerle baş edebilme ve bağımsız sonuçlar çıkarabilme yeteneğini artırmak olduğuna ilişkin genel bir uzlaşma vardır. Gow ve Kember (1990) tarafından yapılan araştırmanın amacı yükseköğretimin bu yetenekleri ne derece geliştirdiğini ortaya koymaktır. Araştırmanın nicel verileri Biggs'in SPQ (Study Procecess Quastionaire)

ölçeğinin uygulanması ve nitel verileri ise yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri ile Hong Kong'taki bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Çalışma yaklaşımları ölçeği toplam 1043 (Muhasebe 509, Uygulamalı Sosyal Bilimler 39, Tanısal (Diagnostic) Bilimler 90, Dil ve İletişim 38, Rehabilitasyon Bilimleri 68, Tekstil ve Giyim Bölümleri 299) öğrenciye uygulanmıştır. Nicel verileri desteklemek amacıyla farklı bölümdeki 8 öğrenciyle yapılan görüşmelerden nitel veriler sağlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yaş düzeyi yükseldikçe yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının azaldığı, derinlemesine yaklaşım puanlarının yükseldiği belirlenmiştir. Bu durum, bu yükseköğretim kurumundaki eğitimin bağımsız çalışma ve derinlemesine öğrenmeyi geliştirici olmadığı ve yukarıda belirtilen eğitim amaçlarını gerçekleştirici olmadığı biçiminde değerlendirilmiştir.

Meyer ve Muller (1990) tarafından yapılan ve öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin algıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma da ölçme aracı olarak Approaches to Study Inventory (ASI) ve Qualitative Context Inventory (QCI) kullanılmıştır. Nambiya üniversitesi ikinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin öğrenme ortamı değişkenlerine ilişkin algıları ile öğrenme yaklaşımları puanları arasında bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Entwistle (1990)'ın araştırması öğrenme yaklaşımları ile akademik ortamın algılanması arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Araştırmacı verilerini Approaches Studying Inventory (ASI) adlı ölçeğe öğrencilerin ortama ilişkin algılarını ölçen bir bölüm ekleyerek toplamıştır. Bu çalışma İskoçya 'da 431 elektrik mühendisliği bölümü 1. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin 255'i iki üniversitede, 276'sı politekniklerdeki elektrik mühendisliği öğrencileridir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin yapılan

etkinliklerin niteliğine (kalite) ilişkin olumlu algıları ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları arasında, ağır iş yükü ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bir başka anlatımla, öğretim etkinliklerinin niteliği öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihini etkilemektedir.

Richardson'ın (1993) araştırması, öğrencilerin çalışma yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir. 207 birinci sınıf sosyal bilimler öğrencisine öğrenme yaklaşımları ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin alt boyutları olan anlam yönelimi (derinlemesine öğrenme yaklaşımı) ezber yönelimi (yüzeysel öğrenme yaklaşımı) başarı yönelimi (stratejik öğrenme yaklaşımı) boyutlarında öğrencilerin cevaplarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Aynı araştırmanın devamında kullanılan ölçeğin uzun formu lisansüstü eğitim yapmakta olan 90 psikoloji-sosyoloji öğrencisine uygulanmıştır. Öğrenci cevapları ölçeğin alt boyutları açısından cinsiyete göre bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuçlar hem lisans düzeyinde hem de lisansüstü düzeyde öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymuştur.

Hayes ve Richardson (1995) araştırmalarında 3 Oxbridge Kolejinde fen ve sanat eğitimi alan erkek ve kız öğrencilerin çalışma yaklaşımlarını saptamaya , cinsiyet ve konu alanına göre karşılaştırmaya yöneliktir.. Bu çalışmada çalışma yaklaşımları ölçeği (Approaches to Studying Inventory-ASI) kullanılmıştır. Çalışma 89'u kız ve 54'ü erkek olmak üzere toplam 143 öğrenci ile yapılmıştır. Büyük çoğunluğunun yaşı 18–20 arasında değişmektedir. Öğrencilerin çalışma yaklaşımları puanları üzerinde cinsiyetin çok az etkisi olduğu belirlenirken, konu alanının öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda fen bilimleri dersleri alan öğrencilerin

aktarma yöneliminin yüksek olduğu ve yüzeysel öğrenme puanlarının sanat alanındaki öğrencilerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu, sanat eğitimi alanında öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Kız öğrenciler sanat derslerinde anlam yönelimi boyutunda daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Kız öğrencilerin çalışma yaklaşımlarının erkeklerle karşılaştırıldığında daha istendik olduğu sonucuna varılmıştır.

Abouserie (1995)'ın yaptığı bu çalışma öğrencilerin öz-saygı ve başarı güdülleri ile çalışma yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Araştırmaya 135 eğitim fakültesi lisans öğrencisi katılmıştır (School of Education, University of Wales College of Cardiff). 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 güdüsünün öğrencilerin stratejik ve derinlemesine çalışma puanlarına olumlu katkıda bulunduğu saptanmıştır. Bu nedenle sonuçlar öğrenci kişilik değişkenlerinden öz-saygı ve başarı güdüsünün öğrencilerin çalışma yaklaşımları üzerinde etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Kember, Jamieson, Pomfret ve Wong (1995)'un ortak çalışması öğrenme yaklaşımları ile çalışmaya ayrılan zaman ve ulaşılan not arasındaki ilişkileri araştırmaktadır. Araştırma 34 makine mühendisliği öğrencisinden oluşan bir sınıf üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin tamamı erkektir. Öğrencilerden saat saat bir hafta boyunca çalışmalarına ilişkin günlük tutmaları istenmiştir. Ayrıca Biggs'in öğrenme yaklaşımları ölçeği çalışma yaklaşımlarını belirlemek için

kullanılmıştır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı kullanımı ile hem derse yüksek devam oranı hem de daha fazla saat bağımsız çalışma arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Yüzeysel öğrenme yönelimli öğrencilerin devamlarının yüksek olması, dersin ve öğretim elemanın isteklerinin farkında olma isteği ile açıklanmış, daha fazla çalışma zamanı ayrılması ise yüzeysel yaklaşımın verimsizliği ile açıklanmıştır. Bazı öğrencilerin uzun süre çalışmasına rağmen düşük not almaları yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercihi ile ilişkilendirilmiştir.

Kember ve Sandra'nın (1996) yaptığı araştırmanın amacı, öğrencilerin iş yükü algıları, öğrenmeye yönelik motivasyonları ve bunların öğrencinin üstlendiği çalışma miktarını ne kadar etkilediğini ve öğrenme yaklaşımları ile ilişkilerini ele almaktadır. Araştırma 174 makine mühendisliği öğrencisi ile yürütülmüştür. Bölümün öğretim dili İngilizce'dir. Bu nedenle dil yeteneği etkisi de dikkate alınmıştır. Bu öğrencilerden bir hafta süreyle günlük tutmaları istenmiştir. Tutulan günlüklerden nitel ve nicel veriler sağlanmaya çalışılmıştır. Nicel veriler öğrenme yaklaşımları, motivasyon, İngilizce düzeyi, algılanan iş yükü, sınıfta harcanan zaman, kendi başına ders çalışmaya ayrılan zaman ve not ortalamaları ile ilişkilidir. Öğrencilerin iş yükü algılarını belirlemek için 6 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. İngilizce düzeyleri derse başlayabilmek için gereken iki sınavın sonuçları kullanılarak belirlenmiş, ayrıca öğrencilerden konuşma yazma ve okuma yeteneklerini derecelendirmeleri istenmiştir.

Araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir: İş yükü, çalışma zamanı, öğrenme yaklaşımları ve öğrenme ürünleri arasında basit doğrusal ilişkilerden ziyade karmaşık ilişkiler vardır. Algılanan iş yükü öğrencinin çalıştığı saat sayısı ile doğrudan örtüşmemektedir. Öğrencinin çalışma süresinden baskı hissedip hissetmemesi onun çalışmaya ilgisine bağlıdır, yani iş yükünü yüksek ya da düşük algılaması öğrencinin çalışma süresinin oluşturduğu etkiye bağlıdır.

Öğrencilerin iş yükü algısı hem öğrencilerin özelliklerinin hem de öğrenme yaklaşımlarının bir işlevidir. Ortamsal değişkenler öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkilemektedir ancak etkileme düzeyi öğrenciden öğrenciye farklılık göstermektedir.

Ders çalışma süresi öğrenci notlarının küçük bir bölümünü açıklamaktadır. Uzun saatler çalışmak yüksek notu garanti etmemektedir. Yüksek başarı daha uzun süre çalışmaya değil, uygun çalışma yaklaşımıyla uzun süre çalışmayla ilişkilidir.

Sadler-Smith (1996)'in yaptığı çalışmanın amacı, çalışma yaklaşımları puanlarının akademik başarıyı yordayıcı olup olmadığını ve cinsiyet, yaş ve akademik program (konu alanı) değişkenlerinin çalışma yaklaşımları üzerindeki etkisini araştırmaktır.

Araştırmanın verileri 115 bayan ve 130 erkek toplam 245 işletme öğrencisine ölçek uygulanarak elde edilmiştir. Deneklerin ölçeğin her bir alt boyutuna ilişkin ortalama puanları yaş ve cinsiyet bağlamında çözümlenmiş, cinsiyet ve yaşın akademik performans üzerinde anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir.

İşletme öğrencilerin stratejik yönelime ilişkin ortalama puanları Bilgisayar, Muhasebe ve Finans bölümlerin konu alanlarındaki öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Daha yaşlı öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları daha yüksek bulunmuştur. Daha genç öğrencilerin yüzeysel yaklaşımı daha fazla tercih ettikleri ve bu öğrencilerin daha yaşlılara göre amaç yönelimi bakımından daha düşük olduğu bulunmuştur. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha yüksek akademik öz-güvene sahiptirler ve derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları kız öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları ile akademik başarı arasında ilişki bulunmuştur.

Richardson (1998)'in yaptığı çalışma 4 farklı ders alan lisans ve lisansüstü öğrencilerin çalışma eğilimlerini belirlemeyi amaç edinmiştir. Aynı yükseköğretim kurumundaki dört dersi alan 77 öğrenciye Çalışma Yaklaşımları Ölçeği (Approaches to Studying Inventory-ASI) uygulanmıştır. Öğrencilerin yaşları 20 ile 59 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 28.9 dur. Yaşla çalışma yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Derslerin lisans ve lisansüstü öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puanları üzerinde anlamlı etkisi yoktur. Lisansüstü düzeydeki öğrenciler lisans düzeyindeki öğrencilere göre anlam yönelimi bakımından daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Bir başka deyişle lisansüstü öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanma eğiliminin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Scouller (1998)'in yaptığı araştırmanın amacı iki değerlendirme yaklaşımı (çoktan seçmeli sınav, yazılı ödevler) ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu araştırmanın örneklemini bir eğitim fakültesinde öğrenim gören 206 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçları, değerlendirme yaklaşımlarına göre farklı yapılar ortaya koymuştur. Çoktan seçmeli sınavın uygulandığı öğrenme ortamında öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının daha yüksek olduğu ve çoktan seçmeli sınavları bilgi temelli bir değerlendirme olarak algıladıkları belirlenmiştir. Çoktan seçmeli sınavda düşük performans gösteren öğrencilerin durumu, derinlemesine öğrenme yaklaşımını işe koşmalarıyla ilişkili görülmüştür. Başka bir deyişle çoktan seçmeli sınavlarda düşük başarıya sahip öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yazılı ödevleri daha yüksek düzeyli bilişsel süreçlerin değerlendirilmesi olarak algıladıkları ve derinlemesine yaklaşımı daha fazla işe

koştukları görülmüştür. Bu tür ödevlerde düşük başarılı öğrencilerin yüzeysel stratejileri tercih ettikleri belirlenmiştir.

Trigwell, Prosser ve Waterhouse (1999)'ın ortak çalışması farklı öğretim yaklaşımları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir. Avustralya'da 48 sınıfın öğretmen ve öğrencileri ile yapılmıştır. 46 fen alanı (kimya-fizik) öğretmeni ve 3956 fen öğrencisi ile yapılmıştır. Çalışmada bir öğrenme yaklaşımları bir de öğretme yaklaşımları ölçeği kullanılmıştır.

Sınıflarında kendi öğretim yaklaşımlarını bilgiyi aktarmaya odaklanma şeklinde tanımlayan öğretim elamanlarının derslerine devam eden öğrencilerin yüzeysel yaklaşımı daha yüksek oranda işe koştuklarını ortaya koymuştur. Tersine öğrencilerin kavramsallaştırmasını değiştirmeye yönelik öğrenci odaklı öğretim yaklaşımları uyguladığını belirten öğretim elemanlarının öğrencileri anlamlı biçimde derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha fazla işe koştuklarıdır.

Au ve Entwistle (1999) tarafından yapılan bu araştırmada Çinli öğrencilerin batı üniversitelerinde yüksek notlar almalarının nedeni araştırılmıştır. Araştırmada farklı yaş gruplarından 91 öğrenciye anket uygulanmıştır. Ankete ayrıca açık uçlu sorular eklenmiştir. Öğrencilerin öğretim dili İngilizcedir. Maddelerin faktör analizi ve açık uçlu sorulara verilen cevapların nitel çözümlemesi sonucu, anlama ve ezberleme yönelimi karşılaştırılmasında, ezberleme lehinde bir yönelimin olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç öğrencilerin algıladıkları sınav taleplerine uygun davranmaları ile açıklanmıştır. Sınav taleplerine uygun davranmanın yanında kültürel yönünün de etkili olduğu görülmüştür.

Chou, Taylor ve Su (1999)'nun yaptığı araştırma Tayvan'da üniversitelerin muhasebe bölümü öğrencilerinin öğrenme eğilimleri, öğrenme yaklaşımları ve

öğrenme alışkanlıklarının ne olduğunu ve akademik performansla arasındaki ilişkileri belirlemeye yöneliktir.

Araştırma 844 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Ölçme aracı olarak Kolb'un (1985) deneysel öğrenme özelliklerini, Entwistle ve Tait'in (1994) öğrenme yaklaşımlarını ve Dunn ve Dunn (1993)'ün öğrenme stilleri ölçmeye yönelik ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde regresyon analizi kullanılmıştır. Öğrenme eğilimi ile ilgili değişkenlerden (yansıtıcı gözlemler, soyut kavramsallaştırmalar, aktif deneyimler) özellikle somut yaşantılar ile başarı arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Öğrenme yaklaşımları tercihi ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenme alışkanlıklarının (tek başına çalışma, rahat çalışma odası, uygun çalışma modu) başarı üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Pimparyon, Caleer, Pemba ve Roff (2000)'un yaptıkları araştırma öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, öğrenme ortamına ilişkin algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmaktadır. Araştırma Bangkok Metropolitan Hemşirelik Okulu'ndaki 256 Taylandlı öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin yüzeysel öğrenme puanları derinlemesine öğrenme puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Ortama ilişkin algıları kısmen doyurucu olduğu şeklindedir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları yüksek olan öğrencilerle karşılaştırıldığında, öğrenme ortamı algısı yüksek öğrencilerin derinlemesine puanlarının daha yüksek olduğu, yine aynı öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu belirlenmiştir.

Heintström (2000)'ün yaptığı araştırmanın amacı kişilik özellikleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmanın denekleri lisansüstü öğrenim görmekte olup doktora tezi yazan 500 öğrencidir. Bu öğrencilerden 5 faktörlü kişilik ölçeği (Mcra ve Costa 1996) ile The Approaches

and Study Skills Inventory (Entwistle ve Tait 1996) ölçeğini cevaplamaları istenmiştir. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde temel olarak korelasyon ve faktör analiz kullanılmıştır. En anlamlı sonuç stratejik öğrenme yaklaşımı ile vicdanlı olma arasında bulunmuştur. Diğer bir anlamlı ilişki yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile nevrotik kişilik özelliği arasında bulunmuştur. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile açıklık kişilik özelliği arasında beklenen yüksek ilişki bulunamamıştır.

Sivan, Leung, Woon ve Kember (2000) yaptıkları araştırma ile Hong Kong Politeknik Üniversitesi'nde iki lisan programında uygulanan etkin öğrenmenin etkililiğini incelemişlerdir. Dersler süresince çok sayıda etkin öğrenme etkinliği uygulanmıştır. Bu etkinliklerin etkililiğini belirlemek amacıyla, öğrenci tutumlarını belirlemek için anketler ve görüşmeler yapılmış, öğrenme yaklaşımları belirlemek için öğrenme yaklaşımları ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar etkin öğrenmenin öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerinin gelişmesini ve bilgiyi uygulama yeteneğinin gelişmesine önemli katkıda bulunduğunu göstermiştir. Etkin öğrenme aynı zamanda derslere ilginin artmasına ve öğrencileri gelecekteki kariyerlerine hazırlamaya yardımcı olmuştur. Kullanılan etkinlikler öğrencilerin çalışma tarzını etkilemiş ve istedik öğrenme ürünleri ortaya çıkararak öğrenci öğrenmesinin niteliğini etkilemiştir. Genel sonuç etkin öğrenenin derinlemesine öğrenme yönelimini artırdığı ve buna bağlı olarak öğrenme ürünlerinin niteliğinin de yükseldiği yönündedir.

Watkins (2001) öğrenme yaklaşımlarıyla akademik başarı arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar üzerine yaptığı meta-analiz sonucunda, öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen 60 çalışmanın 26'sında yüzeysel yaklaşımla akademik başarı arasında olumsuz, 37 çalışmada da derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile başarı arasında olumlu ilişki olduğu

görülmektedir. Ayrıca 31 çalışmada da stratejik öğrenme yaklaşımıyla başarı arasında olumlu ilişki bulunmuştur.

Davidson'un (2002) yaptığı araştırma sınav performansı ile çalışma yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir çalışmadır. Araştırmanın verileri Kanadada ki bir üniversitede giriş düzeyindeki finansal muhasebe dersini alan 211 öğrenciden sağlanmıştır. Başarı ölçütü olarak öğrencilerin arasınnav notları, final notları ve yılsonu akademik ortalamaları kullanılmıştır. Öğrencilerin çalışma yaklaşımları Biggs'in (1987) Study Process Questionnaire (SPQ) ölçeği kullanılarak belirlenmiştir. Güçlük düzeyi düşük olan sorular ve güçlük düzeyi daha yüksek olan sorulara ilişkin not ortalamaları hesaplanmıştır. Araştırmanın bulguları, derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları ile güçlük düzeyi yüksek olan soruları cevaplama performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Güçlük düzeyi düşük soruları cevaplama ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları arasında ilişki bulunmamıştır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımının kullanılması ile hiçbir sınav sonucu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Wierstra, Kanselaar, Linden, Lodewijks ve Vermunt (2003)'un yaptıkları ortak araştırma 610 Hollandalı öğrenci ve diğer Avrupa ülkelerinden 241 uluslararası değişim programı çerçevesinde Hollanda'ya gelen ve en az üç ay öğrenim gören öğrencilerin deneyimlerini betimlemektedir. Bir anket aracılığıyla öğrencilerin üniversite öğrenme ortamının üç temel özelliğine ilişkin algıları ölçülmüştür. Bu ölçümler öğrencilerin kendi üniversitelerindeki öğrenme ortamı, değişim amacıyla gidilen üniversitedeki öğrenme ortamı ve ideal öğrenme ortamına ilişkin algılarını belirlemeye yöneliktir. Öğrencilerin algıları kendilerine sorulan çeşitli sorularla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sorular öğrencilerin kendi üniversitelerindeki ve gittikleri üniversitelerdeki öğrenme

biçimlerine ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular daha çok öğrenme ortamının ne derece anlamlı öğrenmeye ya da ezber öğrenmeye yönlendirici olduğunu belirlemeye yöneliktir. Öğrenme ortamının özelliklerinin iki yaklaşım üzerinde etkileri olduğu belirlenmiştir. Örneğin, öğrenci odaklı öğrenme ortamının ezbere dayalı öğrenmeyi azalttığı ve anlamlı öğrenmeyi artırdığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme ortamları tercihleri kısmen kendi üniversitelerindeki öğrenme yönelimleri ile ilişkili bulunmuştur. Öğrencilerin bu yönelimleri diğer ülkelerden gelen öğrencilerle benzer bulunmuştur. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenmeyi geliştiren öğrenme ortamı yönünde eğilimlerinin daha güçlü olduğu ortaya konmuştur. Kısaca çalışma, öğrenme ortamının özelliklerinin öğrencilerin öğrenme biçimleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Bernardo (2003) yaptığı araştırmada farklı eğitim sistemlerinde ve kültürlerde akademik başarıyı belirlemede öğrenme yaklaşımlarının önemli bir değişken olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda, araştırmacı öğrencilerin öğrenme yaklaşımı tercihinin Filipinli üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya yaşları 16 ile 21 arasında değişen Manila'daki özel bir üniversitede öğrenim gören 302 I. sınıf öğrencisi (156 erkek 248 bayan) katılmıştır. Öğrenciler sanat, sosyal bilimler, eğitim, işletme, fen bilimleri, bilgisayar ve mühendislik programları öğrencileridir.

Öğrencilerin okul yeteneğini ölçmek için Otis ve Lennon'ın (1996) Okul Yeteneği Testi (School Ability Test -OLSAT), öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek için Biggs'in (1987) Çalışma Süreçleri Ölçeği (Learning Process Questionnaire-LPQ) kullanılmıştır. Öğrenci akademik başarısı için yılsonu not ortalaması kullanılmıştır. Sonuçlar derinlemesine ve

stratejik (başarı) öğrenme yaklaşımları ile önceki akademik başarı ve okul yeteneği etkileri kontrol edildiğinde bile, akademik başarı arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Her iki cinsiyet grubundaki öğrencilerin çalışma yaklaşımları puanları ile akademik başarıları arasında önemli farkın olmadığı belirlenmiştir.

Richardson'ın 2003'te yaptığı araştırmanın amacı öğrencilerin akademik kaliteye ilişkin algıları ile çalışma yaklaşımları ve başarı arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu araştırma yılda iki kez 12 hafta çevrimiçi (online) yürütülen ve ek materyallerle desteklenen Learning Online: Computing with Confidence dersini tamamlayan öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 18 ile 85 yaş arasında değişen 400 öğrenci oluşturmuştur. Ölçme araçları öğrencilere posta yoluyla ulaştırılmıştır. 178 kişiden dönüş sağlanmıştır. Bu kişilerin %42'si erkek (75 kişi), %58'i bayandır (103 kişi). Araştırmada kullanılan ölçme araçları: Course Experience Questionnaire ve Revised Approaches to Studying Inventory (RASI) dır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dersin kalitesine ilişkin algıları ile öğrenciler için istendik olan çalışma yaklaşımlarının benimsenmesi arasında olumlu ilişki bulunmuştur. İstenmeyen yaklaşımları benimseme ile de öğrencilerin dersin kalitesine ilişkin algıları arasında olumsuz ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarıları ve dersin kalitesine ilişkin algıları ile stratejik yaklaşım puanları arasında olumlu bir ilişki bulunurken, öğrencilerin akademik başarısı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanma arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur.

Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson (2004)'un araştırması kişilik, öğrenme yaklaşımları ve akademik performans arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmaya İskoçya'daki 109 bayan 37 erkek olmak üzere 146 sosyal bilimler lisans öğrencisi katılmıştır. Yaşları 17 ile 52 arasında değişmektedir. Yaş

ortalaması 24.3 tür. Araştırmada Tait ve Entwistle'ın çalışma yaklaşımları ölçeği ve bir kişilik ölçeği (16PFI Form A) kullanılmıştır. Akademik performans akademik ortalama ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda; derinlemesine yaklaşım puanları ile yeni deneyimlere açıklık ve dışadönüklük arasında anlamlı düzeyde olumlu ilişki bulunmuştur. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları ile nevrotik kişilik ve uyumluluk kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Stratejik öğrenme yaklaşımı ile dışadönüklük ve vicdanlı olma arasında olumlu ilişkili bulunurken nevrotiklerle arasında olumsuz ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucu bu ölçekle yoklanan öğrenme yaklaşımları modeli kişilik özellikleri ile yakından ilişkili bulunmuştur.

Çalışmada derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları ile akademik performans arasında olumlu biçimde ilişkili bulunmuştur. Yüzeysel yaklaşım puanları ile daha önceki araştırmalara benzer biçimde akademik performans arasında olumsuz ilişki bulunmuştur. Kısaca, araştırma öğrenme yaklaşımlarının kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yine araştırma sonuçları yaş, cinsiyet, kişilik ve önceki eğitimsel başarının bireyin öğrenme yöneliminin önemli belirleyicisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmanın ulaştığı temel sonuç bireyin öğrenme yönelimi ve bu nedenle de öğrenme yaklaşımları bireyin kişiliği tarafından kısmen etkilenmektedir. Araştırma sonucunda bu tür araştırmaların farklı kültürel ortamlarda da denenmesi önerilmiştir.

Kember (2004)'in çalışması öğrenci iş yükünün doğası ve iş yüküne ilişkin algılarının nasıl oluştuğunu ele almaktadır. Araştırmanın verileri Honkongtaki 7 üniversitenin 17 sınıfında farklı disiplinleri temsile den 266 öğrenci ile çalışılarak elde edilmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin bir bölümüyle ayrıntılı görüşme yapılmıştır. Veriler öğrencilerin yaptıkları işe

ilişkin günlük tutmaları yoluyla elde edilmiştir. Araştırma iş yükü algısının çalışma için harcanan zamanla eşdeğer olmadığını, fakat bundan etkilendiğini ortaya koymuştur. İşyükü algısı üzerinde hem sınıfın ortamsal etkenlerden kaynaklanan sınıf etkileri hem de bir sınıf içerisindeki bireysel farklılıkların etkisinin olduğu görülmüştür. İşyükü algılarının derslerin içerik, güçlük düzeyi, değerlendirme biçimi, öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinden etkilendiği belirlenmiştir. İş yükü algısıyla ilgili yüzeysel öğrenme yaklaşımları birbiriyle ilişkili bulunmuştur. Bu çalışmada öğrenciler ortalama iş yükünü 43,5 saat olarak belirtmişler.

Jansen ve Bruinsma (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışma öğrencilerin giriş özellikleri (cinsiyet, yaş akademik ortalama), öğrenme ortamı algıları, çalışma disiplini, derinlemesine bilgi işleme stratejilerinin kullanımı ve akademik başarı arasındaki ilişkileri ele almıştır. Araştırmanın verileri 296 güzel sanatlar fakültesi öğrencisinden (149 kız, 147 erkek) sağlanmıştır. Üniversite öncesi devam edilen eğitim kademesinde alınan notlar başarının en önemli yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bunu çalışma disiplini yaş ve cinsiyet izlemiştir. Katılım, iş disiplini, derse ilişkin güçlük düzeyi algısı, öğretim elemanının ve dersin niteliğine ilişkin algıyı etkilemektedir. Öğretim elemanının ya da dersin niteliğine ilişkin algılanan güçlükle negatif ilişkili bulunmuştur (güçlük çok nitelik düşük). Derinlemesine bilgi işlem süreci stratejilerinin kullanımının yüksek notla sonuçlanmadığı görülmektedir. Yetenek cinsiyet (kız öğrenciler lehine), çalışma disiplini, dersin güçlük düzeyi, katılım ile akademik ortalama arasında güçlü ilişki bulunmuştur. Kız öğrenciler derslere ve ders dışı etkinliklere daha çok katılım göstermelerine rağmen daha az derinlemesine bilgi işlem stratejilerini kullanmışlardır.

Wilson ve Fowler (2005) tarafından yapılan çalışma öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarının dersin düzenlenme biçiminden etkilenip etkilenmediğini araştırmaktadır. Araştırma 3. sınıf (50) davranış bilimleri öğrencilerine uygulanmıştır. Aynı öğrenciler birbirinden tamamen farklı iki öğretim yaklaşımının uygulandığı iki sınıftan ders alarak bir dönem boyu süren bir araştırmaya katılmışlardır. Öğrenciler çalışmanın özel amacından haberdar edilmemişlerdir. Derslerden birincisi geleneksel öğretim yaklaşımına (düz anlatım, not tutturma vb.) göre tasarlanmış, ikincisi ise etkin öğrenmeye dayalı yaklaşımlara (proje çalışması, öğrenme grupları, ortak etkinlikler vb.) göre tasarlanmıştır.

Etkin öğrenmeye göre tasarlanan dersinin içeriği, toplum psikolojisiyle ilişkili, geleneksel öğretime dayalı dersin içeriği, psikolojik değerlendirmeyle ilgilidir. Her iki derste 13 haftalık bir dönem boyunca haftada 4 (2+2) saattir. Geleneksel yöntemin uygulandığı ders haftada en az 2 saat düz anlatımı içermektedir. Etkin öğrenmeye dayalı ders etkileşimli dersler ve çalıştaylar içermektedir. Etkin öğrenmeye dayalı dersin temel bileşenlerinden birisi saha çalışması projesidir (Toplumsal bir soruna ilişkin araştırma ve raporlaştırma) . Bu çalışmayı öğrenciler 3-6 üyeli gruplar halinde üstlenmişlerdir. Geleneksel dersin değerlendirmesi dönem sonu sınavına odaklanmıştır (çoktan seçmeli ve kısa cevaplı yazılı sınav). Etkin öğrenmede değerlendirme kuram ve uygulamayı yansıtıcı yazılı sınav, akran öğretimi çalıştayının tasarım ve uygulaması ve bunların her ikisi de saha çalışması projesine dayalı olarak yapılmıştır. Dönem sonunda aynı zamanda önceden hazırlanmış bir soru listesine dayalı, kısa yazılı sınavda uygulanmıştır.

Ayrıca, ortaya çıkabileceği düşünülen farklılığın başka etkenlerden kaynaklanmadığını ispatlamak için bir önceki yılsonunda her iki dersin

niteliğine ilişkin görüşler alınmış ve görüşlerin benzer olduğu belirlenmiştir. Her iki dersin etkililik düzeyi bir önceki yıl benzer değerlendirilmiştir. Her iki derse devam eden öğrencilerin öğrenme yaklaşımları derslerin başlangıcında ve dönem sonundaki ön ve son değerlendirmeyle Biggs'in Çalışma Yaklaşımları Ölçeği kullanılarak belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, kendilerini tipik olarak derinlemesine öğrenme yaklaşımıyla tanımlayan öğrencilerin, farklı öğrenme ortamlarında (geleneksel ve etkin öğrenme) bu eğilimlerini sürdürmüşlerdir. Bununla birlikte kendilerini daha yüzeysel olarak tanımlayan öğrenciler etkin öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı derste, derinlemesine öğrenme yaklaşımını işe koşma yönünde etkilenmişlerdir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımından derinlemesine yaklaşıma yönelmelerinin nedenini etkin öğrenmeye dayalı olarak düzenlenmiş dersin kapsamında yer alan etkinlik ve sorumluluklarına ilişkin daha büyük beklentiyle açıklamışlardır. Dersin etkin öğrenmeye dayalı olarak tasarlanmış olmasının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkilemede önemli potansiyele sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler etkin öğrenmenin uygulandığı derste daha fazla iş yükü algısına sahip olmalarına rağmen, derinlemesine öğrenme yaklaşımına yönelmişlerdir. Sonuç olarak, farklı öğrenme ortamları öğrencilerin derinlemesine ya da yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercihlerini etkilemektedir.

Hekkila ve Lonka (2006) öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile öz-düzenleyici öğrenme ve bilişsel stratejileri kullanma arasındaki ilişkilere bakmışlardır. Helsinki Üniversitesi'nde 13 farklı programda öğrenim gören yaşları 18 ile 55 arasında değişen 366 öğrenciye uygulanan ölçeklerle elde edilmiştir. Öğrencileri çoğunluğu güzel sanatlar ve sosyal bilimler fakültesinden seçilmiştir. Akademik başarı notları üniversite kayıtlarından alınmıştır.

Öğrenme yaklaşımları, öğrenmenin düzenlenmesi (öz düzenleme), bilişsel yaklaşımlar ve başarıyla ilişkili bulunmuştur

Gijbels ve Dochy (2006)'nin çalışmasının amacı biçimlendirici (formative) değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin değerlendirme tercihleri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkileri belirlemeye yöneliktir. Araştırma 108 kriminoloji lisans öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın verileri iki faktörlü çalışma yaklaşımları anketi ve değerlendirme tercihleri anketi kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin değerlendirme tercihlerindeki farklılıklar ile öğrenme yaklaşımları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Üst düzey düşünmeyi gerektiren görevlerle ilgili değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin öğrenci tercihleri biçimlendirici değerlendirme ile ilgili gerçek deneyimlerinden sonra anlamlı şekilde düşmektedir. Öğrencilerin biçimlendirici değerlendirme deneyimi sonrasında öğrenme yaklaşımları puanları değişmiştir. Şaşırtıcı şekilde bu değişme yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha fazla kullanmaya yöneltmiştir.

Üst düzey düşünme gerektiren çalışmaların değerlendirilmesinde, derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile bütünleştirilmiş değerlendirme (birden çok değerlendirme biçiminin bir arada kullanılması durumu) ve geleneksel olmayan değerlendirme tercihleri arasında güçlü bir olumlu ilişki bulunmuştur. Biçimlendirici değerlendirme deneyimleri (örneğin çoktan seçmeli testler) ile ilgili yaşantılar geçirdikten sonra, derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları düşme eğilimi göstermektedir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerin ezberleme ve aktarmayı destekleyen değerlendirme yaklaşımını tercih edecekleri yönündeki beklenti istatistiksel olarak çok fazla desteklenmemiştir. Öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanları ile üst

düzyer düşünme becerisi gerektiren görevleri tercihleri arasında anlamlı negatif ilişki belirlenmiştir.

Segers, Gijbels ve Thurlings (2008)'in yaptığı araştırmada öğrencilerin portfolyo değerlendirme uygulamalarına ilişkin algılarını ve öğrenme yaklaşımlarıyla ilişkilerini ve I.ve II. sınıf öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve algılarındaki farklılıklar araştırılmaktadır. Araştırma bir yıllık portfolyo değerlendirme deneyimine sahip, 110 öğrenci (60 erkek, 50 kız öğrenci) ile yürütülmüştür. Öğretim yılı sonunda öğrencilerden iki anketi doldurmaları istenmiştir: Öğrenme yaklaşımlarını belirlemek için Çalışma Yaklaşımları Ölçeği (Study Process Questionnaire -SPQ), öğrencilerin değerlendirme uygulamalarına ilişkin algılarını belirlemek için Değerlendirme Deneyimi Ölçeği (Assesment Exprience Questionnaire-AEQ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu, dönüt kullanma ve dönütün niteliğinin değerlendirme uygulamalarının en pozitif yönü olarak algılandığını ortaya koymuştur. Derinlemesine öğrenme yaklaşımları ile öğrencilerin aldıkları dönütler arasında ilişki bulunmuştur. Öğrenciler yapılan dönütleri dikkatli biçimde okuduklarında ve eleştirel şekilde ele aldıklarında onların derinlemesine öğrenme yaklaşımını işe koşmalarını artırmaktadır. Getirilen önerilere göre öğrenciler kendilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları ile öğrenmeyi teşvik etme ve motivasyonu artırma açısından, öğrencilerin portfolyo değerlendirmeye ilişkin algıları arasında ilişki bulunmuştur. Yine araştırma sonunca göre dönütleri iyi algılamayan öğrenciler de yüzeysel yaklaşımı daha çok tercih etmektedirler. I.ve II. Sınıf öğrencilerin tercihleri ve algıları arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Premuzic ve Furnham (2008) çalışmalarıyla kişilik özellikleri, öğrenme yaklaşımları ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkileri karşılaştırmışlardır.

Çalışmanın örneklemini 158 lisans programı öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin yaşları 18-21 arasında değişmektedir. Katılımcıların %70'ni bayanlar oluşturmaktadır. Öğrencilere üniversiteye başlamalarından hemen sonra kişilik özellikleri testi, öğrenme yaklaşımları ölçeği, bir zeka testi ve nedenleme testi uygulanmıştır. Öğrencilere bir yıl sonra yazılı sınav yapılmış ve ortalamalar elde edilmiştir. Yetenek, stratejik ve derinlemesine öğrenme yaklaşımları, açıklık ve vicdanlı olma değişkenleri birlikte akademik performansla ilişkili bulunmuş ve performansın %40'ını açıkladığı belirlenmiştir.

Derinlemesine öğrenme açıklıkla ve IQ ile anlamlı şekilde ilişkili bulunmuştur. Diğer yandan derinlemesine öğrenme yaklaşımı tercihin kişilik ve zekânın ötesinde akademik performansın yordanmasında katkı sağlamıştır.

2.2. Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar

Senemoğlu (1994)'nin çalışması üniversite mezunu öğrencilerin görüşlerine göre üniversite öğretim elemanlarının öğretim etkinlikleri ve öğretmenlik meslek bilgisi ihtiyaçlarını saptamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini öğretmenlik sertifikası programına devam eden 127 öğrenci oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma ile hem fen bilimleri hem de sosyal bilimler öğretim elemanlarının büyük ölçüde bilgi aktarıcılığını esas aldıkları, araştırmaya ve buluş yoluyla öğrenmeye çok az yer verdikleri, en çok düz anlatım tekniğini kullandıkları, değerlendirmeyi çoğu zaman not vermek amacıyla yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Andaç (2003)'ın araştırması algılanan okul özelliği ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Araştırmaya yedi farklı okul türünden yaşları

18-20 arasında değişen 1178 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere demografik ve okul özelliklerine ilişkin maddeleri kapsayan anket ile öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye yönelik bir ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenci algısına göre daha az problem (öğretmen niteliği, sınıf mevcudu, okul yönetimi) yaşanan okullarda derinlemesine yaklaşım ve başarıya yönelik stratejilerin daha sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir.

Berberoğlu ve Hei (2003) yaptıkları çalışmayla Tayvan ve Türkiye'deki üniversitedeki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını karşılaştırmışlardır. 546 Tayvanlı öğrenci 464 Türk öğrenci ile yürütülmüştür. Türk öğrencilerin ortalaması ölçeğin tüm boyutlarında (derinlemesine, yüzeysel, stratejik) Tayvanlı öğrencilerden daha yüksek düzeyde anlamlı bulunmuştur.

Semerci (2004) tıp fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye ilişkin tutum ve görüşlerini saptamaya yönelik olarak betimsel bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın evreni, Fırat Üniversitesi Tıp Fakültesi beşinci ve altıncı sınıftaki 147 öğrenci, örneklemini ise, bu evrenden seçilen 73 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda bu çalışmayla ilgili olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: (1) öğrenciler kopyayı en fazla bireyin kendini geliştirmesinden çok nota önem veriliyor olmasından dolayı çekmektedirler (%52). (2) En çok kopya çekilen sınav türü çoktan seçmeli sınavlardır (%72). (3) Sınavlarda cevapların maddeler halinde istenmesi kopyaya en fazla yönlendirici etkidir (%39,8). Öğrenciler kopyayı önleme yolu olarak en fazla tercih edildiğini düşündükleri ezberi teşvik eden öğretim yöntemleri yerine, anlamlı öğrenmeyi sağlayıcı yöntemlerinin kullanılmasını (%54) önermişlerdir. Öğrencilerin bu önerisi tıp eğitiminde aktarmaya dayalı öğretim yöntemlerinin ve bu öğretim biçimine uygun sınavlar yapıldığı algısına sahip olduklarını göstermektedir.

Demirören (2005) tıp fakültesi öğrencilerinin probleme dayalı öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Veriler anket yoluyla elde edilmiştir. Çalışma grubunu Anakara üniversitesi, Tıp fakültesi'nde dönem 1 den itibaren PDÖ uygulamalarına katılan 2003-2004 Eğitim-Öğretim Yılı Dönem 2 öğrencileri oluşturmuştur. Anketin sonunda açık uçlu bir soru ile öğrencilerin PDÖ uygulamalarının geliştirilmesine ilişkin önerileri sorgulanmıştır. Öğrenciler PDÖ'nün problem çözme, analiz-sentez ve iletişim becerileri gibi evrensel yeterlikleri geliştirdiğini düşünmektedir. Çalışma grubunun %68.5 i PDÖ sürecinde bilgi eksikliğinin farkına varılmasının öğrenmeye motive ettiğini düşünmektedir. PDÖ ile kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığını düşünen öğrencilerin oranı %71.8 dir. Öğrencilerin; % 60.8 i yeni kazanılan bilgilerin önceki bilgiler ile birleştirilebildiğini, %70.0'i değişik öğrenme kaynaklarından araştırma yapılmasının öğrenilenlerin grup içinde paylaşılması ve tartışılmasının derinliğine öğrenmeyi sağladığını, %78.3'ü araştırarak tartışarak öğrenilen bilginin daha kalıcı olmasının sağlandığını, %80.1'i analiz sentez yapma yeteneğini geliştirdiğini, %81. 2'si problem çözme becerisini geliştirdiğini düşünmektedirler.

Çetin'in (2007) araştırması üniversite öğrencilerinin kopya çekme konusundaki görüşlerini ve kopya çekmeye yönelik tutumlarını belirlemeyi ve bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf, ders türü, bölümden memnun olma durumu, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, bölümden memnun olma durumu) bakımından karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Genel tarama modeli tasarlanan bu araştırmada; veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve kopya çekmeye yönelik tutum ölçeğinin Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi'nin 1., 2. ve 3. sınıflarında öğrenim gören 300 öğrenciye uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırma, (a) öğrencilerin ders

çalışsa bile başarısız olma korkusu (3,11), (b) öğrencilerin dersten başarısız olma korkusu (3,96) ve (c) derslerde ezbere dayalı bir yaklaşımın izlenmesini (3,84) kopya çekmenin en önemli üç nedeni olarak belirlemiştir. İlgili alanyazın başarısızlık korkusunu ve ezbere dayalı yaklaşımı öğrencilerin öğrenme yaklaşımı ile ilişkili bulmaktadır. Bu özelliklerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercihinde bulunan öğrencilerde yaygın olduğu bilinmektedir.

Senemoğlu, Berliner, Yıldız, Doğan, Savaş, Çelik (2007) Türk ve Amerikalı eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını ve çalışma becerilerini karşılaştırmak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma evrenini Türkiye’de Burdur Eğitim Fakültesi ve Dokuz Eylül Eğitim Fakültesi öğrencileri, Amerika’da ise Arizona State Üniversitesinin Eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, Türk ve Amerikalı öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı yüzdeleri, stratejik öğrenme yaklaşımı yüzdelerinden anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Stratejik öğrenme yaklaşımı ise yüzeysel öğrenme yaklaşımından daha yüksek bulunmuştur. Bu durumda Türk ve Amerikalı öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını diğer yaklaşımlara göre anlamlı biçimde daha yüksek düzeyde tercih ettikleri söylenebilir.

Öğrenme yaklaşımlarını kullanma açısından Türk ve Amerikalı öğrenciler arasında anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Buna göre, derinlemesine yaklaşımı kullanma bakımında Türk öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın olduğu ancak yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından fark olmadığı görülmektedir. Türk ve Amerikalı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihinin cinsiyet alan ve sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği şeklinde bulunmuştur.

Aralarında anlamlı farklar olmamakla birlikte, Türk kadın öğrencilerin derinlemesine öğrenme puanları Türk erkek öğrencilerden ve Amerikalı tüm öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Türk ve Amerikalı öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih etmelerinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Her iki ülke öğrencilerinin algıladıkları başarı düzeyi ile benimsedikleri öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı ilişki olduğu gözlenmektedir. Kendini yüksek düzeyde başarılı gören her iki ülke öğrencilerinin de derinlemesine ve stratejik yaklaşımları daha yüksek düzeyde benimsediği, düşük düzeyde başarılı olanların ise yüzeysel yaklaşımı tercih ettiği anlaşılmaktadır.

Selçuk, Çalışkan ve Erol'un (2007) araştırmasının amacı fizik öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek, bu değişkenin öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, akademik başarıları ile ilişkilerini ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Fizik Eğitimi Anabilim Dalı'na kayıtlı bütün öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemde ise, her sınıf düzeyini temsil edecek biçimde derslere katılım gösteren öğretmen adayları bulunmaktadır. Araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Fizik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 141 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Katılanların %56.7 kız (n=80) ve %43.3 erkektir (n=61). Öğrencilerin sınıflara göre dağılımı şöyledir: I. sınıf, %22.7 (n=32); II. sınıf, %24.1 (n=34), III. sınıf, %25.5 (n=36); IV. sınıf, %27.7 (n=39). Araştırmanın verileri iki boyutlu Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ($\alpha=0,81$) ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, fizik öğretmenliği öğrencilerinin derinlemesine yaklaşımı, yüzeysel yaklaşıma göre daha fazla tercih ettikleri, öğrenme yaklaşımlarının cinsiyetlerine göre değişmediği, sınıf düzeyleri yükseldikçe yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha az, derinlemesine öğrenme yaklaşımını ise daha fazla benimsedikleri saptanmıştır. Öğretmen adaylarının

akademik başarıları ile derinsel öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı pozitif ilişki, yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında zayıf negatif ilişki bulunmuştur. Ayrıca derinsel ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı negatif ilişki vardır.

Ellez ve Sezgin (TY) tarafından yapılan araştırmanın amacı, a) Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemek b) Öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve anabilim dalına göre önemli farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve (c) akademik başarı ile ilişkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü (Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik Anabilim Dalları) I. ve IV. sınıf öğretmen adaylarından (n= 251) oluşmaktadır. Bu araştırmaya katılanların %59,8'i bayan, %40,8'i erkek öğretmen adaylarından ve %53,4'ü I. sınıf, %46,6'sı IV. sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri 30 maddeden ve iki alt ölçekten oluşan *Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği* ile toplanmıştır. Hazırlanan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,81 bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet açısından farklılık göstermediği bulunmuştur. I. ve IV. sınıfların öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Üst sınıflara çıkıldıkça derinlemesine yaklaşımın arttığı görülmektedir. Anabilim dallarına göre Matematik anabilim dalına ait derinlemesine öğrenme yaklaşımı ortalamasının diğerlerine göre anlamlı şekilde düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki olumlu bulunmuştur.

Ekinci ve Ekinci (2007)'nin yaptığı araştırmanın amacı Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının

belirlenmesi ve öğrenim görülen program (anabilim dalı), sınıf, cinsiyet ile ilişkilerinin değerlendirilmesidir. Araştırmanın verileri HÜ İlköğretim bölümünde öğrenim gören 392 birinci ve dördüncü sınıf öğrencisine Üniversite Öğrencileri Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırma verileri ortalama ve standart sapma, MONOVA, ANOVA ve Scheffe istatistikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanlarının stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalama puanlarından daha yüksek olduğunu, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının öğrenim görülen program, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı biçimde değiştiğini ortaya koymuştur. Derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaların program, sınıf, cinsiyete göre anlamlı bir değişim göstermediği saptanmıştır. Stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaları program değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermezken sınıf ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Birinci sınıf öğrencileri dördüncü sınıf öğrencilerine göre öğrenmeye daha stratejik yaklaşmaktadırlar. Kız öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamasının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından değerlendirildiğinde, yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaların program ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Yukarıdaki araştırmalarda, Marton ve Saljo (1976)'nın öncü çalışmalarından sonraki çalışmaların öğrenme yaklaşımlarının, cinsiyet, yaş, akademik özgüven, kişilik özellikleri, akademik eğitim, devam edilen konu alanının özellikleri, değerlendirme biçimleri, çalışma süreleri ve başarı gibi değişkenlerle ilişkisine bakıldığı, daha çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bir çalışmada da kültürel farklılık açısından inceleme yapılmaktadır.

Araştırmalarda elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, istisnai olarak bazı farklılıklar görölmekle birlikte belli noktalarda ortaklıklar olduğu dikkati çekmektedir. Cinsiyet değişkeninin ele alındığı çalışmalarda, kız ve erkek öğrencilerin öğrenme yaklaşımları alanlara (sanat, fen, vb) göre farklılıklar sergilemektedir. Yaş değişkeni ele alındığında, genelde yaşça büyük olanların derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarında artış görölmektedir. Akademik özgüven ile anlam aramaya yönelik öğrenme yaklaşımı arasında ilişki bulunmuştur. Olumlu kişilik özellikleri ile derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları arasında bir ilişki ortaya konmuştur. Konu alanları açısından sosyal bilimlerde ve güzel sanatlarda daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımı tercih edilirken, fen bilimlerinde yüzeysel öğrenme yaklaşım puanlarının daha yüksek olduğu görölmüştür. Ayrıca öğrencilerin devam ettikleri bölümlerin iş yüküne, çalışma zamanlarına ilişkin algıları onların öğrenme yaklaşımlarını belirlemede etkili olabilmektedir.

Öğrencilerin karşılaştıkları değerlendirme biçimi ile öğrenme yaklaşımları arasında da bir ilişki olması genel bir durumdur. Daha çok ezbere yönelik, ilişkilerin kurulmadığı tek düze sorulardan oluşan değerlendirme biçimlerinde yüzeysel öğrenme yaklaşımının, anlam aramaya yönelik kapsamlı düşünmeye, karşılaştırmaya yönelik soruların derinlemesine öğrenme yaklaşımına yönelttiği görölmektedir. Öğrenme yaklaşımları ile başarı arasında da anlamlı bir ilişkinin varlığından da söz edilebilir. Genelde yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerin daha az başarılı, derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerin daha başarılı olduğu görölmektedir. Yine bu araştırmaların ortaya koyduğu önemli sonuçlardan birisi, öğrencilerin derinlemesine öğrenme eğilimi ile daha yüksek nitelikli öğrenme ürünleri arasında ilişki kurulmasıdır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin elde edilmesi ve çözümlenmesi konularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin tercih ettiği öğrenme yaklaşımları, öğrenme ortamına ilişkin algılarının öğrenci görüşlerine dayalı olarak saptanması ve bunların bazı değişkenler bakımından değerlendirilmesi amaçlandığından betimsel yöntem kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini farklı gelişmişlik düzeylerinde yer alan üç üniversitenin tıp, eczacılık, diş hekimliği, fen ve edebiyat, eğitim, iktisadi ve idari bilimler, güzel sanatlar ve mühendislik fakültelerinin lisans programlarına devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise bu fakülteleri temsilen seçilen bölümlerde okuyan birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarının sınırlı ölçülerde de olsa diğer yükseköğretim kurumlarına genellenebilmesi amacıyla üniversitelerin seçiminde üniversitelerin gelişmişlik düzeyi, fen, sosyal, sağlık ve güzel sanatlar alanlarını temsil edecek ortak fakülte ve bölümlerinin olması ve buldukları kentlerin nüfus büyüklükleri ölçüt olarak alınmıştır. Bu üç ölçütü bir arada karşılayan üniversitelerin bölümleri araştırmaya dahil edilmiştir.

Birinci ölçüt olan üniversitelerin gelişmişlik düzeyinin belirlenmesinde devlet üniversitelerin öğretim üyesi başına düşen yayın sayısı sıralaması alınmıştır. Ülkemizde üniversitelerin gelişmişlik düzeyini belirleyici başka çalışmalar yapılmadığı için bu yol izlenmiştir. Bu amaçla Yükseköğretim Kurulunun 2005 yılına ilişkin olarak yayınladığı devlet üniversitelerinin SCI+SSCI+AHCI’te yayımlanan yayın sayısına göre öğretim üyesi başına düşen yayın sayısı sıralamasından yararlanılmıştır (http://www.yok.gov.tr/duyuru/duyuru_2006/2005_ogretim_yaysayisi.pdf).

Devlet üniversitelerinin ilgili döneme ilişkin yayın sayısı ve sıralaması Tablo 3.1’de verilmiştir. Tabloda öğretim üyesi başına düşen yayın sayısının 1,04 ile 0,01 arasında değiştiği görülmektedir. Tablodaki sıralama 0,20’lik gruplara ayrılarak dört gelişmişlik düzeyi belirlenmiştir. 0,20’nin altında yer alan iki üniversite de dördüncü gruba dahil edilmiştir. Buna göre, birinci gelişmişlik düzeyinde yedi, ikinci gelişmişlik düzeyinde 13 üniversite, üçüncü gelişmişlik düzeyinde 24 üniversite, dördüncü gelişmişlik düzeyinde dokuz üniversite yer almıştır.

Tablo 3.1. 2005 Yılında Devlet Üniversitelerinde SCI+SSCI+AHCI’te Yayımlanan Yayınlar Göre Öğretim Üyesi Başına Düşen Yayın Sayısı Sıralaması

		UNİVERSİTE ADI	SCI+SSCI+AHCI	Yayın/Öğr. Üye.Say.
1. Gelişmişlik düzeyi (0,80-1,04)	1	Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü	135	1,04
	2	İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	100	0,92
	3	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	648	0,89
	4	Fırat Üniversitesi	490	0,85
	5	Erciyes Üniversitesi	419	0,85
	6	Hacettepe Üniversitesi	1072	0,82
	7	İnönü Üniversitesi	321	0,80

Tablo 3.1 (Devam)

		UNİVERSİTE ADI	SCI+SSCI+AH CI	Yayın/Öğr. Üye.Say.
2. Gelişmişlik düzeyi 0,60-0,79	8	K. Maraş Sütçü İmam Üniversitesi	171	0,79
	9	Kafkas Üniversitesi	96	0,79
	10	İstanbul Üniversitesi	1643	0,76
	11	Harran Üniversitesi	198	0,75
	12	Akdeniz Üniversitesi	363	0,73
	13	Gaziosman Paşa Üniversitesi	150	0,73
	14	Mersin Üniversitesi	264	0,71
	15	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	128	0,71
	16	Kırıkkale Üniversitesi	187	0,69
	17	Boğaziçi Üniversitesi	240	0,64
	18	İstanbul Teknik Üniversitesi	543	0,64
	19	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	222	0,61
20	Kocaeli Üniversitesi	241	0,61	
3. Gelişmişlik düzeyi 0,40-0,59	21	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	423	0,59
	22	Süleyman Demirel Üniversitesi	325	0,58
	23	Gaziantep Üniversitesi	158	0,57
	24	Çukurova Üniversitesi	426	0,57
	25	Ege Üniversitesi	692	0,54
	26	Ankara Üniversitesi	862	0,53
	27	Pamukkale Üniversitesi	200	0,52
	28	Cumhuriyet Üniversitesi	189	0,51
	29	Zonguldak Karaelmas Üniversitesi	156	0,50
	30	Karadeniz Teknik Üniversitesi	283	0,50
	31	Selçuk Üniversitesi	384	0,50
	32	Atatürk Üniversitesi	524	0,49
	33	Gazi Üniversitesi	742	0,47
	34	Afyon Kocatepe Üniversitesi	156	0,46
	35	Celal Bayar Üniversitesi	165	0,46
	36	Dokuz Eylül Üniversitesi	508	0,46
	37	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	152	0,45
	38	Trakya Üniversitesi	203	0,45
	39	Uludağ Üniversitesi	337	0,44
	40	Adnan Menderes Üniversitesi	155	0,44
	41	Dicle Üniversitesi	182	0,44
	42	Mustafa Kemal Üniversitesi	108	0,42
	43	Balıkesir Üniversitesi	87	0,41
	44	Marmara Üniversitesi	321	0,40
4. Gelişmişlik düzeyi 0,01-0,39	45	Osmangazi Üniversitesi	173	0,38
	46	Niğde Üniversitesi	73	0,37
	47	Yıldız Teknik Üniversitesi	161	0,36
	48	Sakarya Üniversitesi	115	0,28
	49	Muğla Üniversitesi	52	0,27
	50	Dumlupınar Üniversitesi	46	0,24
	51	Anadolu Üniversitesi	135	0,24
	52	Galatasaray Üniversitesi	13	0,14
	53	Mimar Sinan Üniversitesi	4	0,01

İkinci ölçüt ise, fen, sosyal, sağlık bilimleri ve güzel sanatlar alanlarını temsil edebilecek ortak fakülte ve bu fakültelerde aynı bölümlerin karşılıklı her üniversitede bulunmasıdır. Araştırmanın temel sorularından birisinin öğrenme yaklaşımları ile konu alanları arasındaki ilişkiye yönelik olması, böyle bir ölçütün oluşturulmasını zorunlu kılmıştır. Bu ölçüte en yakın uygunlukta olan 13 üniversite Tablo 3.2' de yer almaktadır. Dördüncü gelişmişlik düzeyinde yer alan üniversitelerde sağlık ve/veya güzel sanatlar alanlarını temsil edecek fakülte ve bölümler bulunmamaktadır.

Tablo 3.2. Sağlık, Fen ve Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar Alanlarının Karşılıklı Olarak Bulunduğu Üniversiteler

	Akdeniz Ü.	Atatürk Ü.	Cumhuriyet	Çukurova Ü.	Dokuz Eylül	Erciyes Ü.	Hacettepe Ü.	Kocaeli Ü.	Marmara Ü.	Mersin Ü.	Selçuk Ü.	Süleyman	Yüzüncü Yıl
Sağlık Bilimleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Fen Bilimleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Sosyal Bilimler	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Güzel Sanatlar	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Üçüncü ölçüt ise üniversitelerin buldukları kentlerin (il merkezi) nüfus büyüklükleridir. Kentlerin büyüklüklerine göre sınıflandırılmasına ilişkin resmi bir sınıflandırma bulunmamaktadır. İl merkezi nüfus büyüklüklerine göre kentler DİE'nin 2000 yılı nüfus sayımı verilerinden (<http://www.die.gov.tr/nufus/02012002T4.jpg>) yararlanılarak bir sınıflamaya tabi tutulmuştur. İl merkezlerinin nüfusları 1 milyon ve üzerindeki kentler metropol kentler (Ankara, İstanbul, İzmir, Bursa ve Adana), nüfusu 350 ve ile 999 999 arasında bulunanlar büyük kentler (Gaziantep, Konya, Antalya,

Diyarbakır, İçel, Kayseri, Eskişehir, Şanlıurfa, Malatya, Erzurum, Samsun) (bu kentler aynı zamanda büyükşehir belediyesi statüsüne sahip olan kentlerdir), nüfusu 100 000 ile 349 999 olanlar orta büyüklükteki kentler, nüfusu 100 000 altında olanlar küçük kentler olarak kabul edilmiştir. Nüfusu 100 000 ve altında olan illerde bulunan üniversiteler ikinci ölçütü karşılamamaktadırlar.

Bu ölçütler bir arada değerlendirildiğinde yayın sıralamasına göre ilk dilimde yer alıp, sağlık, fen ve sosyal bilimler ve güzel sanatlar alanını temsil edebilecek fakülte ve bölümlere sahip ve nüfusu bir milyonun üzerinde olan bir kentte (metropol kent) yer alan tek üniversitenin Hacettepe Üniversitesi olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle diğer üniversitelerin belirlenmesinde bu üniversiteye benzerlik belirleyici olmuştur.

Akdeniz ve Mersin üniversiteleri yayın sıralamasına göre ikinci dilimde yer alıp, sağlık, fen ve sosyal bilimler ve güzel sanatlar alanını temsil edebilecek fakülte ve bölümlere sahip ve nüfusu 350 bin ile 999 bin arasında yer alan (büyük kentler) kentlerde yer alan üniversitelerdir. Bölümler itibarıyla Hacettepe Üniversitesi'ne daha fazla benzerlik göstermesi nedeniyle Mersin Üniversitesi tercih edilmiştir.

Cumhuriyet ve Süleyman Demirel üniversiteleri yayın sıralamasına göre üçüncü dilimde yer alıp, sağlık, fen ve sosyal bilimler ve güzel sanatlar alanını temsil edebilecek fakülte ve bölümlere sahip ve nüfusu 100 bin ile 350 bin arasında yer alan (orta büyüklükteki kentler) kentlerde yer alan üniversitelerdir. Bölümler itibarıyla Hacettepe Üniversitesi'ne daha fazla benzerlik göstermesi nedeniyle Süleyman Demirel Üniversitesi tercih edilmiştir.

Söz konusu ölçütler bir arada değerlendirildiğinde dördüncü dilimde yer alan üniversitelerden her hangi birinin evrende yer alması mümkün olmamıştır.

Böylece araştırmanın evrenini Hacettepe, Mersin ve Süleyman Demirel üniversitelerinin öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya dahil edilen bölümler ve öğrenci sayıları Tablo 3.3'te yer almaktadır. Bu bölümlerin seçiminde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

1. Sağlık, fen ve sosyal bilimler ve güzel sanatlar alanlarını temsil edecek yeterli sayıda karşılıklı bölümün olması,
2. Araştırma öğrenci başarısı ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı için tüm öğrencilerin bir akademik ortalamaya sahip olacağı kadar sürenin geçmiş olması. Bütün öğrencilerin akademik ortalamaya sahip olması için gereken süre en az iki yarıyıldır. Tıp ve Diş hekimliği fakülteleri derslerini yıl ve sınıf geçme esasına göre düzenlemektedirler. Diğer fakülteler derslerini ders geçme ve yarıyıl esasına göre düzenlemektedirler.
3. Araştırma üniversitedeki öğrenim süresinin öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisini belirlemeyi de amaçladığından öğrencilerin deneyimleri hakkında yargıda bulunabilmeleri için iki yarıyılık süreye gereksinim olduğu varsayılmıştır. Üniversite ortamında belirli bir süre deneyim geçirmek araştırmanın veri toplama aracının içerdiği soruları yanıtlayabilmek açısından gereklilik olarak görülmektedir.

Yukarıda sıralanan ölçütler de göz önüne alınarak belirlenen bölümlerdeki öğrencilere uygulama yapılırken güzel sanatlar alanı dışındaki bölümlerde her sınıftan en az 30 kişilik gruplara ulaşılmaya çalışılmıştır. Güzel sanatlar alanındaki bölümlerin sınıflarında öğrenci sayılarının 30'un altında olması nedeniyle bu koşul aranmamış, güzel sanatlar alanı tek bir grup olarak değerlendirilmiştir. Buna göre Tablo 3.3 de görüldüğü gibi HÜ' de 1318, SDÜ'nde 1159 ve MÜ'nde 951 öğrenciye ulaşılmıştır.

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayılarının Üniversitelere, Alanlara ve Bölümlere Göre Dağılımı

Konu Alanları	Bölümler	Öğrenci Sayıları			Toplam
		HÜ	MÜ	SDÜ	
Fen Bilimleri	Matematik	87	70	72	229
	Kimya	92	64	68	224
	Biyoloji	67	72	71	210
	Elektronik Müh.	70	73	63	206
	Jeoloji Müh.	98	58	77	233
Sosyal Bilimler	Tarih	69	62	76	207
	Türk Dili ve Edb.	68	73	90	231
	İngiliz Dili ve Edb.	70	69	34	173
	Sosyoloji	68		85	153
	İşletme	79	65	61	205
	İktisat	69	66	69	204
	Sınıf Öğret.	70	63	107	240
Sağlık Bilimleri	Tıp	91	72	121	284
	Diş Hekimliği	98		65	163
	Eczacılık	147	58		205
Güzel Sanatlar	Grafik, Resim, Heykel, Müzik, Sahne Sanatları vb	75	86	100	261
Genel Toplam		1318	951	1159	3428

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu alt bölümde araştırmanın veri toplama araçlarının geliştirilmesi konularına yer verilmektedir.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracının örnekleme belirtilen bölümlerin öğrencilerine uygulanmasıyla elde edilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilme süreci, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları aşağıda açıklanmıştır.

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde olgusal nitelikte veriler sağlamaya yönelik maddelere yer verilirken, ikinci ve üçüncü bölümlerde yargısal/algısal nitelikte veri sağlamaya yönelik maddelere yer verilmiştir.

Birinci bölümde öğrencilerle ilgili genel bilgilere yönelik maddelere yer verilmiştir. Bu bölümden elde edilmesi beklenen veriler olgusal nitelikte ve tek doğru seçenekli olduğu için uzman görüşüne dayalı olarak görünüm ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Bu maddeler araştırmanın alt problemlerine göre bağımsız değişken niteliği taşımaktadırlar. Öğrenim görülen üniversite, bölüm, cinsiyet vb.

Veri toplama aracının ikinci bölümü öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, üçüncü bölümü öğretme-öğrenme ortamının özelliklerini belirlemeye yönelik iki ayrı ölçeğin geliştirilmesini kapsamaktadır. Bu ölçeklerin geliştirilme süreci ayrıntılı olarak izleyen alt bölümlerde yer almaktadır.

3.3.1. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinin Geliştirilmesi

Bu çalışmanın temel amaçlarından birisi üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesidir. İlgili alanyazın öğrencilerin ders çalışırken, ödev hazırlarken, bir konuyu öğrenirken veya bir metni okurken çeşitli değişkenlerin etkisiyle farklı yaklaşımlar sergilediklerini ve tercih edilen yaklaşımın öğrenmenin niteliğini farklı biçimlerde etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğrenme yaklaşımları alanyazında derinlemesine, yüzeysel ve stratejik olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır (Ramsden 2000; Ramsden ve Entwistle 1983; Biggs 1999, Marton ve Saljo 1976a, Marton ve Saljo 1976b). Bu nedenle bu ölçek öğrenme yaklaşımlarının neler olduğunu orta koyma amacına yönelik olmayıp, öğrencilerin bu yaklaşımlardan hangilerini tercih ettiklerini

belirlemeye yöneliktir. Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye yönelik yabancı ülkelerde geliştirilmiş çok sayıda ölçek bulunmaktadır. Alanyazın incelemesi sonucunda, bu ülkelerde geliştirilen ölçeklerin bazı kültürel ve dilsel özellikler bakımından kendilerine özgü yönlerinin olduğu görülmüş ve Türkiye’de öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye yönelik bir ölçek bulunmadığından bu ölçeklerden birisinin uyarlanması yerine Türkçe bir ölçek geliştirilmesi yeğlenmiştir. Geliştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır.

Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinin Geçerliliği

Bu alt bölümde Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinin (ÖYÖ) oluşturulma süreci ve geçerlik çalışmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Ölçeğin geçerliği kapsam geçerliği ve yapı geçerliği ile belirlenmiştir.

Kapsam Geçerliliği

Bir ölçeği ya da testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen davranışı (özelligi) ölçmede nitelik ve nicelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi kapsam geçerliğidir ve kapsam geçerliğini ilgili alanyazına ve uzman görüşüne göre belirlemek olanaklıdır. Bu ölçeğin geliştirilme aşamasında bu yöntem izlemiştir. Bu çerçevede, öncelikle, alanyazına dayalı olarak her bir öğrenme yaklaşımını betimleyebilecek kritik özellikler aşağıdaki gibi belirlenmiş ve daha sonra bu özellikleri ölçebilecek davranış ifadeleri yazılmıştır. Başlangıç aşamasında alanyazın ve konuyla ilgili başka ölçeklerden de yararlanarak mümkün olduğunca çok sayıda davranış ifadesi yazılmış, anlam, anlatım, içerik ve ilişki bakımından düzeltme ve eleme yapılarak 120 davranış ifadesi belirlenmiştir. Bu davranış listesi çeşitli alanlardan lisans ve lisansüstü düzeydeki 4-5 kişilik öğrenci gruplarıyla amaca hizmet etme ve anlaşılabilirlik bakımından

tartışılmış, eleştiri ve önerileri dikkate alınarak düzeltmeler yapılmış ve madde sayısı 108 olarak belirlenmiştir.

Öğrenme Yaklaşımlarını Belirlemede Temele Alınan Kritik Özellikler

Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı
Anlam arama	Amaç eksikliği	Düzenli ders
Düşünceleri birbiriyle ilişkilendirme	Konuya bağımlılık	çalışma/planlama
Kanıtlara dayandırma/kanıt kullanma	Başarısızlık korkusu	Zamanı etkili kullanma/yönetme
Düşüncelere ilgi duyma	Ezberleme	Etkililiği kontrol etme
Öğrenmeye isteklilik	Dışsal gereklilik	Başarı güdüsü/başarıya odaklanma
		Sınav gereklerine odaklanma

Bu ifadelerin öğrencilerin ders çalışırken, ödev yaparken, sınavlara hazırlanırken, herhangi bir metni okurken ya da her hangi bir konuyu öğrenirken durumlarını ne kadar yansıttığını belirleyebilme amacına yönelik olarak maddeler “Hiç yansıtıyor (1)”, “Az yansıtıyor (2)”, “Biraz yansıtıyor (3)”, “Çok yansıtıyor (4)” ve “Tam yansıtıyor (5)” biçiminde likert tipinde beşli dereceleme ölçeğinde yapılandırılmıştır.

Oluşturulan taslak ölçek formu kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla program geliştirme ve ölçme-değerlendirme alanlarından uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlara taslak formla birlikte kuramsal çerçeveyi açıklayan problem durumu ve alt problemler de verilmiştir. Uzmanlardan maddeleri uygunluk ve geçerlik bakımlarından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen ortak öneriler doğrultusunda 28 madde taslak formdan çıkarılmış, bazı maddelerde anlam, anlatım ve görünüm bakımından bazı

düzeltilmeler yapılmıştır. Böylece pilot uygulama öncesinde taslak ölçek formunda 80 madde yer almıştır.

Yapı Geçerliği

Taslak ölçek formunda yer alan maddelerin öğrenme yaklaşımlarının özelliklerini ne derece doğru ölçtüğü yapı geçerliği ile ilişkilidir. Yapı geçerliğinin belirlenebilmesi amacıyla taslak ölçek formundaki maddeler karıştırılarak Erciyes Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nin (örnekleme yer almayan sınıflardaki öğrenciler) çeşitli bölümlerinde (tıp, eczacılık, iktisat, işletme, gıda mühendisliği, elektronik mühendisliği, maden mühendisliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Türk dili ve edebiyatı, sınıf öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, tarih, matematik, biyoloji, müzik, resim, grafik) öğrenim gören 448 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamalardan düzgün doldurulmayan 28 form iptal edilmiş ve 420 öğrenciden sağlanan veriler üzerinde yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Analiz öncesinde verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile belirlenmiştir (Tablo 4). KMO'nun .60'tan yüksek olması ve Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk 2003: 120). Ayrıca KMO değerinin .90'larda mükemmel, .80 lerde çok iyi, .70 ve 60'larda orta, .50'lerde kötü olduğu belirtilmektedir (Tavşancıl 2002).

Tablo 3.4. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Örnekleme Yeterliliğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Ölçümü		,887
Bartlett Testi Sonuçları	Yaklaşık Kay-kare	13976,174
	Serbestlik derecesi	3160
	Anlamlılık düzeyi	,000

Tablo 3.4. incelendiğinde KMO katsayısının .887 ile çok iyi olduğu ve Barlett testinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ortaya koymuştur.

Verilerin faktör analizi için uygun olduğunun belirlenmesinden sonra, Varimaks rotasyonu ile Temel Bileşenler Analizi yöntemi kullanılarak açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.5’de yer almaktadır.

Tablo 3.5. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları
(n= 420)

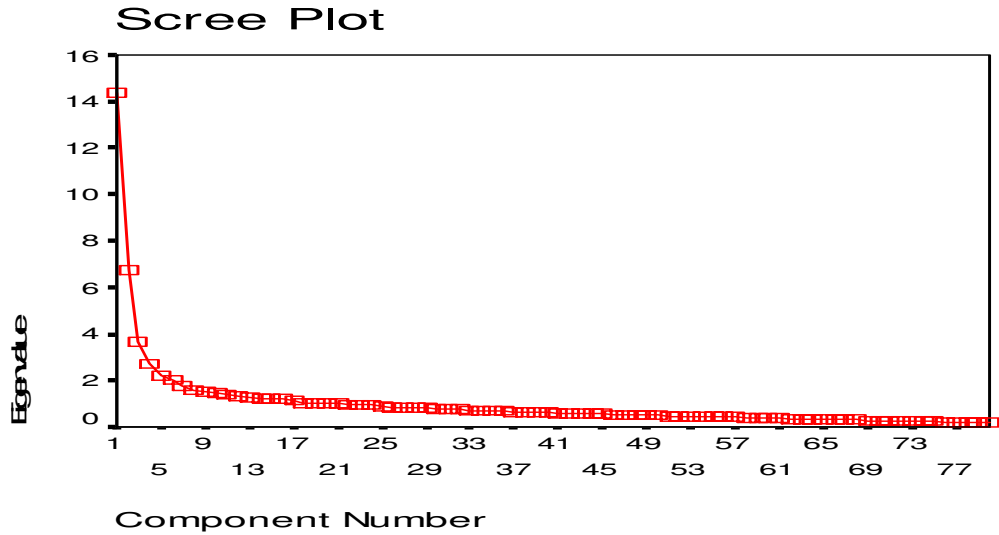
Maddeler	Faktör 1: Derinlemesine Öğrenme		Faktör 2: Stratejik Öğrenme		Faktör 3: Yüzeysel Öğrenme	
	Ortak Var.	Faktör Yükü	Ortak Var.	Faktör Yükü	Ortak Var.	Faktör Yükü
1. Bir konuyla ilgili ileri sürülen iddiaların arkasında yatan nedenleri görmek benim için önemlidir.	,436	,65				
2. Derslerdeki ya da kitaplardaki fikirler, çoğu kez zihnimde birbiriyle ilişkili düşünce zincirleri oluşturmama yol açar.	,402	,63				
3. İlgili duyduğum konuları daha ayrıntılı öğrenmeye önem veririm.	,423	,63				
4. Bir dersi çalışırken kanıtlardan yola çıkarak kendi kendime sonuçlar çıkarmaya çalışırım.	,405	,63				
5. Yeni konuları anlamaya çalışırken çoğu kez onların uyarlanabileceği gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmeye çalışırım.	,398	,62				
6. Derste yeni bir konu anlatılırken ya da yeni bir konuya çalışırken sürekli önceki bilgilerimle yenisi arasında ilişki kurmaya çalışırım	,369	,60				
7. Bir konu üzerinde çalışırken konu ile ilgili tüm fikirlerin birbiri ile nasıl bir ilişki içinde olduklarını kafamda kurarım.	,391	,60				
8. Çoğu zaman derslerde duyduklarımı ya da kitaplarda okuduklarımı sorgularım.	,350	,59				
9. Derste işlenen konu ilgimi çekerse ders sonrasında da araştırırım.	,344	,58				
10. Derste sunulan bilgilerin ya da okuduklarımdan doğruluğunu mümkün olduğunca test ederim.	,365	,57				
11. Bir konuya çalışırken, kitap ya da makale okurken çalışmış olmak ya da işi tamamlamış olmak için değil her zaman ne anlatılmak istendiğini tam anlamıyla kavramak için uğraşırım.	,362	,56				
12. Her gün yeni şeyler öğrenmek beni gerçekten mutlu eder.	,385	,56				
13. Bir konuya çalışırken farklı kaynaklarda konunun nasıl ele alındığını merak eder incelerim.	,372	,52				
14. Dersleri hangi notla geçtiğimden çok ne öğrendiğim daha önemlidir.	,332	,51				
15. Bir makaleyi kitabı ya da bir metni okurken zaman zaman durarak ondan ne anladığımı kendi kendime sorarım.	,264	,51				
16. Bölümümde alanımla ilgili mümkün olduğunca çok şey öğrenerek kendimi geliştirmek isterim.	,390	,51				
17. Kanıtlarla iyi desteklenmedikçe bir sonuca ulaşma konusunda temkinliyimdir.	,271	,51				
18. Bazen ders ya da ödev kapsamında olmamasına rağmen alanımla ilgili konuları sırf merakımdan araştırırım.	,301	,51				
19. Dersten yüksek not almak başarılı olmak için ne gerekiyorsa yaparım.			,566	,75		
20. Derslerden olabildiğince yüksek not almak benim için önemlidir.			,478	,69		
21. Derslerde en iyi sonucu alma konusunda kararlıyım.			,539	,66		
22. Sınavlara çalışmam söz konusu olduğunda oldukça sistematik ve disiplinliyimdir.			,518	,61		
23. Sınavlarla ilgili hazırlıklarımı son güne bırakmam.			,301	,55		
24. Derste en yüksek notu almak için öğretim elemanının önem verdiği konulara özellikle dikkat eder ve özellikle o noktalara yoğunlaşırım.			,420	,55		
25. Derslerimin çoğunu son dakikaya bırakmak yerine dönem boyunca düzenli olarak çalışırım.			,438	,54		
26. Başkalarından daha iyi olduğumu hissetmek beni daha çok çalışmaya motive eder.			,337	,53		
27. Derslerim iyi gidiyorken bile genellikle sıkı çalışmaya devam ederim.			,462	,53		
28. Başkaları tarafından başarılı olarak bilinmek benim için önemlidir.			,316	,52		
29. İşleri başkalarından daha iyi yapabilmek benim için önemlidir.			,311	,51		
30. En iyi verimi almak için zamanımı dikkatli bir biçimde ayarlarım.			,418	,50		
31. Konuları sıkıcı bulduğumda bile çalışmaktan vazgeçmem.			,261	,47		
32. Bir derse çalışma şeklimin beni hedeflediğim sonuca götürüp götürmeyeceği üzerinde düşünürüm.			,398	,46		
33. Öğretim elemanları tarafından önerilen materyalleri/kaynakları düzenli şekilde okurum.			,372	,42		
34. Yapacağım işleri öncelik sırasına koyarım.			,274	,41		
35. Çalışırken doğru yolda olup olmadığımı kontrol eder başarıma şansa bırakmam.			,319	,40		

Maddeler	Faktör 1: Derinlemesine Öğrenme		Faktör 2: Stratejik Öğrenme		Faktör 3: Yüzeysel Öğrenme	
	Ortak Var.	Faktör Yükü	Ortak Var.	Faktör Yükü	Ortak Var.	Faktör Yükü
36. Bir ödevi yaparken kimin not vereceğini ve muhtemel beklentilerinin ne olduğunu dikkate alırım.			,258	,39		
37. Bu bölümde okuduğum derslerle ilgili materyallerle(kitaplar, ders notları, sınavlar) uğraşırken çoğu kez kendimi boşluyormuş gibi hissedirim.					,371	,58
38. İçeriği daha ağır olan derslerde başarısız olma kaygısı taşıyırım.					,331	,55
39. Çoğu kez yapamayacağımı düşündüğüm işler hakkında kaygılandığımdan uykum kaçır.					,350	,54
40. Bazen derslerdeki çalışmaların, yaptığım işlerin çoğunun ilginç ya da gerekli olmadığını düşündüğüm olur.					,336	,53
41. Çoğu kez derslerin, ödevlerin doğru dürüst üstesinden gelemeyeceğim konusunda kaygı duyarım.					,289	,52
42. Bazen 'ben niye bu bölümde okuyorum?' diye kendi kendime sorduğum olur.					,275	,49
43. Bazen ders konularının çoğunun anlamlı olmayan birbiriyle ilişkisiz parçalar olduğunu düşünürüm.					,245	,48
44. Sadece dersi geçebilmek için bilmem gerekenler ne ise onları öğrenmeye konsantre olurum					,268	,48
45. Konuları ayrıca araştırma gereği duymam bize öğretilenle yetinirim.					,427	,47
46. Derslere ders notlarından ya da ders kitabından çalışmak benim için yeterlidir.					,245	,45
47. Çalışırken çoğu kez yaptığım işin gerçekten verilen emeğe değer olup olmadığını düşünürüm.					,223	,44
48. Bu bölüme kendi isteğimden çok başka nedenlerden dolayı (çevre beklentileri, anne-baba, toplum) karşılamak için devam ediyorum.					,210	,44
49. Bazen arkadaşlarımdan dersleri benden daha iyi başardıklarını düşünürüm					,184	,42
50. Bu bölümde aldığım derslerin ileride fazla bir işime yaramayacağını düşünüyorum.					,225	,39
51. Derslerde konuların karmaşık ayrıntılı ve kapsamlı şekilde değil kısa, öz ve yalın şekilde anlatılmasını isterim.					,148	,38
52. Öğretim elamanlarıncı önerilen farklı kaynakları takip etmenin çok da gerekli olmadığını düşünüyorum.					,231	,37
53. Bazen konusunu tam olarak anlamadan bir metni okuyup bitirdiğim olur.					,169	,34
54. Bilgileri ve ayrıntıları genel olarak hatırlamama rağmen onlardan anlamlı bir bütün oluşturmada zorluk yaşıyorum.					,152	,34
Özdeğerler	17,919		8,463		4,598	
Açıklanan Varyans %	12,774		10,306		7,900	
Toplam Varyans%	12,774		23,080		30,980	

Öğrenme yaklaşımları için tanımlanan teorik boyut sayısı üçtür. Tablo 3.5 incelendiğinde, analiz edilen 80 maddenin özdeğeri 1'den büyük olan dört faktörde toplandığı görülmektedir. Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans %30,980'dir.

Ayrıca bu durum özdeğerlere göre çizilen grafikten de izlenebilir (Şekil 1). Grafikte birinci faktörden sonra oldukça ivmeli bir düşüş görülmektedir. Bu durum ölçeğin genel bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir. Grafikte diğer iki faktörden sonra da epeyce ivmeli bir düşüş gözlenmektedir.

Dördüncü ve sonraki faktörlerin varyansa katkıları birbirine oldukça yakın ve düşüktür. Bu nedenle teorik olarak tanımlanmayan boyutlar ölçekten çıkarılmış ve maddelerin üç faktör altında toplanmasının uygun olacağı sonucuna varılmıştır.



Şekil 3.1. Açıklayıcı Faktör Analizi Özdeğer Grafiği

Ölçekte yer alması gereken maddeler belirlenirken faktör yükleri .30 ve yukarısında olan maddeler alınmıştır. Bazı maddeler faktör yükü .30 ve yukarısında olsa bile birden fazla faktörde yük verdiği için binşik madde olarak değerlendirilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. Böylece ölçekte her bir boyut için 18 toplamda 54 madde yer almıştır (Tablo 3.5). Tablo 3.5 incelendiğinde birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerinin .51 ve .65 arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğu söylenebilir. İkinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .39 ile .75, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin .34 ile .58 arasında değiştiği görülmektedir. Ortaya çıkan faktörlerin madde içeriklerine bakıldığında ölçeğin geliştirilmesinde çıkış noktasını oluşturan alanyazındaki gruplama ile örtüştüğü görülmektedir. Böylece birinci faktördeki maddelerin derinlemesine öğrenme, ikinci faktördeki maddelerin stratejik öğrenme ve

üçüncü faktördeki maddelerin yüzeysel öğrenme anlayışını açıklayıcı oldukları söylenebilir.

Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinin Güvenirliği

Bir ölçme aracının sahip olması gereken özelliklerden birisi güvenirlidir. Bir ölçme aracının güvenirligi güvenirlilik katsayısının yüksekliği ile açıklanabilir ve farklı biçimlerde hesaplanabilir.

Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinin güvenirlilik düzeyinin belirlenmesi amacıyla aynı zamanda elde edilen cevaplar arasındaki tutarlılığı belirlemeye yönelik olup likert tipi dereceleme ölçeğinde kullanılması uygun olan Cronbach alpha (α) iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır (Tablo 3.6).

Ölçeğin birinci boyutundaki maddelerin madde ayırıcılık güçlerinin .46 ile .61 arasında, ikinci boyutundaki maddelerin madde ayırtıcılık güçlerinin .31 ile .70 arasında ve üçüncü boyuta ilişkin maddelerin madde ayırıcılık güçlerinin .30 ile .54 arasında değiştiği görülmektedir.

Tabloya bakıldığında her üç boyuta ilişkin Cronbach alpha değerlerinin ,82 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin bütününe ilişkin hesaplanan Cronbach alpha (α) değeri ,85 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinin güvenirlilik düzeyinin oldukça yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar ölçeğin örnekleme uygulanması için yeterli görülmüştür. Öğrenme yaklaşımları ölçeği EK-1'de verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Madde Ayırıcılık Gücü ve α İç Tutarlılık Katsayıları(n= 420)

Faktör 1: Derinlemesine Öğrenme		Faktör 2: Stratejik Öğrenme		Faktör 3: Yüzeysel Öğrenme	
Md. No.	Ayırıcılık Gücü	Md. No	Ayırıcılık Gücü	Md. No	Ayırıcılık Gücü
1	,61	19	,66	37	,54
2	,56	20	,58	38	,51
3	,59	21	,70	39	,48
4	,57	22	,66	40	,50
5	,54	23	,56	41	,46
6	,54	24	,47	42	,47
7	,56	25	,54	43	,46
8	,49	26	,47	44	,31
9	,53	27	,58	45	,47
10	,56	28	,43	46	,35
11	,54	29	,51	47	,39
12	,56	30	,59	48	,42
13	,54	31	,45	49	,37
14	,46	32	,51	50	,33
15	,46	33	,49	51	,30
16	,54	34	,47	52	,36
17	,47	35	,48	53	,33
18	,51	36	,31	54	,37
Cronbach alpha (α)= ,89		Cronbach alpha (α)= ,87		Cronbach alpha (α)= ,82	
Cronbach alpha (α)= ,85					

3.3.2. Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi

Üniversitelerin öğrencilere kazandırması beklenen özelliklerin (üst düzey düşünme becerileri) kazanılmasıyla öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları arasında ilişki olduğu birçok araştırmanın sonucudur. Alanyazında ortaya konan öğrenme yaklaşımlarından derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerin söz konusu özellikleri daha üst düzeyde geliştirebildikleri de birçok araştırmanın sonucudur. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihi ile diğer bazı kişisel özellikler ve değişkenler yanında öğretme-öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin algıları arasında ilişki olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Newble ve Entwistle 1986: 162–175). Bu araştırmanın alt problemlerinden birisi de üniversite öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımı ile öğretme-öğrenme ortamı arasında nasıl bir

ilişkinin olduğunu belirlemeye yöneliktir. Öğretme-Öğretme Ortamı Algısı ölçeği bu amaca yönelik olarak geliştirilmiştir.

Öğretme-öğrenme ortamı algısı ölçeğinin geliştirilmesinde ortamın derinlemesine öğrenmeye yol açıcı olup olmadığını belirleyebilecek özelliklere sahip olması temele alınmıştır. Başka bir deyişle, öğrenci algılarına göre öğretme-öğrenme ortamının yüzeysel öğrenmeye mi anlamlı öğrenmeye mi götürecektir özelliklere sahip olma derecesinin belirlenmesi temel kaygıdır. İlgili alanyazında öğretme-öğrenme ortamının öğretme-öğrenme etkinlikleri, değerlendirme ve algılanan işyükü miktarı ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı ölçeğinin bu boyutlardan oluşacağı tahmin edilmiştir. Ölçeğin geliştirme aşamalarına ilişkin bilgiler aşağıdaki alt bölümlerde ele alınmaktadır.

Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeğinin Geçerliliği

Bu alt bölümde Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı ölçeğinin oluşturulma süreci ve geçerlik çalışmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Ölçeğin geçerliliği kapsam geçerliği ve yapı geçerliği ile belirlenmiştir.

Kapsam Geçerliliği

Bir ölçeği ya da testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen davranışı (özellikli) ölçmede nitelik ve nicelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi kapsam geçerliğidir. Bu ölçeğin kapsam geçerliği ilgili alanyazının incelenmesi ve uzman görüşüne dayalı olarak sağlanmıştır.

Bu çerçevede, öncelikle, alanyazına dayalı olarak Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeğinin öğretme-öğrenme etkinlikleri, ölçme ve değerlendirme ve algılanan işyükü boyutlarından oluşabileceği tahmin edilerek bu boyutları

betimleyebilecek davranış ifadeleri yazılmıştır. Başlangıç aşamasında alanyazından yararlanarak çok sayıda davranış ifadesi yazılmış, anlam, anlatım, içerik ve ilişki bakımından düzeltmeler yapılarak 65 davranış içeren bir liste hazırlanmıştır. Bu davranış listesi çeşitli alanlardan küçük öğrenci gruplarıyla (üç grup) tartışılmış, eleştiri ve önerileri dikkate alınarak düzeltmeler yapılmış ve 50 maddelik bir liste oluşturulmuştur

Bu listede yer alan davranışlar “Hiç yansıtıyor (1)”, “Az yansıtıyor (2)”, “Biraz yansıtıyor (3)”, “Çok yansıtıyor (4)” ve “Tam yansıtıyor (5)” biçiminde likert tipinde beşli dereceleme ölçeğinde yapılandırılmıştır. Böylece Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği taslak formu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak ölçek formu kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla program geliştirme ve ölçme-değerlendirme alanlarından uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlara taslak formla birlikte araştırmanın problem durumu, temel problemi ve alt problemleri de verilmiştir. Uzmanlardan maddeleri uygunluk ve kapsam yönünden değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen ortak öneriler doğrultusunda 10 madde taslak formdan çıkarılmış, bazı maddelerde anlam, anlatım ve görünüm bakımından bazı düzeltmeler yapılmıştır. Böylece pilot uygulama öncesinde taslak ölçek formunda 40 madde yer almıştır.

Yapı Geçerliği

Yapı geçerliğinin belirlenebilmesi amacıyla taslak ölçek formundaki maddeler karıştırılarak Erciyes Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nin (örnekleme yer almayan sınıflardaki öğrenciler) çeşitli bölümlerinde (tıp, diş hekimliği, eczacılık, maliye, işletme, fizik mühendisliği, bilgisayar mühendisliği, maden mühendisliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Türk dili ve edebiyatı, PDR, fen bilgisi öğretmenliği, tarih, kimya, biyoloji, heykel) öğrenim gören 491 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamalardan düzgün doldurulmayan 30 form iptal

edilmiş ve 461 öğrenciden sağlanan veriler üzerinde yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Analiz öncesinde verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile belirlenmiştir (Tablo 3.7). Tablo 3.7. incelendiğinde KMO katsayısının .882 ile çok iyi olduğu ve Barlett testinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir

Tablo 3.7. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Örneklem Yeterliliğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Ölçümü		,882
Bartlett Testi Sonuçları	Yaklaşık Kay-kare	5797,035
	Serbestlik derecesi	780
	Anlamlılık düzeyi	,000

Verilerin faktör analizi için uygun olduğunun belirlenmesinden sonra, Varimaks rotasyonu ile Temel Bileşenler Analizi kullanılarak açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı ölçeği için tanımlanan teorik boyut sayısı üçtür. Tablo 3.8 incelendiğinde, analiz edilen 40 maddenin özdeğeri 1’den büyük olan dört faktörde toplandığı görülmektedir. Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans % 34,923’tür.

Tablo 3.8. Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları(N=461)

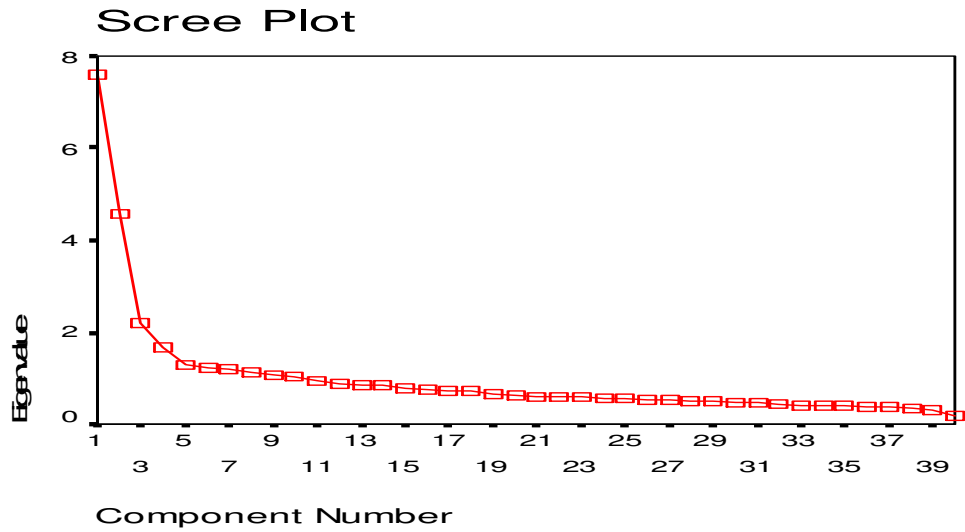
Maddeler	Faktör 1: Öğretme- Öğrenme Etkinlikleri		Faktör 2: Değerlendirme		Faktör 3: İşyükü	
	Ortak Var.	Faktör Yükü	Ortak Var.	Faktör Yükü	Ortak Var.	Faktör Yükü
1. Öğretim elemanları derslerde kanıtlardan yola çıkarak kendi sonuçlarımızı oluşturmamız yönünde bizi teşvik ederler.	,484	,69				
2. Öğretim elemanları konuları eleştirel bir biçimde ele almamız için çaba gösterirler.	,484	,68				
3. Derslerde derinlemesine düşünmemizi, yaratıcılığımızı işe koşmamızı, çok yönlü ilişkiler kurmamızı gerektiren etkinliklere yer verilir.	,465	,67				
4. Derslerde yapılan etkinlikler çoğu zaman birbiriyle ilişkili yeni düşünceler oluşturmamıza yol açar.	,483	,67				
5. Öğretim elemanları derslerde bizi yeni konular ile önceki konular arasında bağ kurmaya yönlendirirler.	,422	,65				
6. Derslerde bizim aktif katılımımızı gerektiren etkinliklere yer verilir.	,406	,64				
7. Derslerdeki etkinlikler ne kadar iyi anladığımız yönünde kendimizi sorgulamaya yönelir.	,410	,64				
8. Derslerin işlenme biçimi konuları daha ayrıntılı öğrenmeye/araştırmaya yönelir.	,394	,62				
9. Öğretim elemanları derslerde öğrendiklerimizle onların uygulanabileceği gerçek yaşam durumları arasında ilişki kurmamız için bizi teşvik ederler.	,379	,61				
10. Öğretim elemanları dersi ilginç hale getirmek için çaba gösterirler.	,368	,59				
11. Dersler yalnızca konuların işlenip bitirilmesine yönelik olmayıp, öğrencilerin konuyu en iyi şekilde kavramalarına yöneliktir.	,387	,58				
12. Derslerde verilen ödevler, çalışmalar öğrenmemize ve derste başarıya gerçekten katkı sağlayıcıdır.	,344	,56				
13. Derslerde bir sonuca ulaşmasak bile bazı konular üzerinde uzun tartışmalar yaparız.	,326	,56				
14. Derslerde uyandırılan merak nedeniyle ders sonrasında da çalışma/araştırma ihtiyacı hissederiz.	,336	,56				
15. Derslerin işlenme biçimi (yöntem-teknik, değerlendirme) konuları eleştirel bir yaklaşımla ele almaya zorlar.	,305	,56				
16. Öğretim elemanları çalışmalarımızı (ders, ödev, proje, sınav vb.) en iyi şekilde yapmamız için bizi motive ederler.	,314	,55				
17. Derslerin işlenme biçimi farklı kaynaklardan yararlanmamızı zorunlu kılıyor.	,245	,48				

Tablo3.8 (Devam)

Maddeler	Faktör 1: Öğretme- Öğrenme Etkinlikleri		Faktör 2: Değerlendirme		Faktör 3: İşyükü	
	Ortak Var.	Faktör Yükü	Ortak Var.	Faktör Yükü	Ortak Var.	Faktör Yükü
18. Sınavlarda genellikle ezbere yönelik sorular sorulmaktadır. (*)			,534	,72		
19. Sınavlarda sorulan sorular genellikle ne anladığımızdan/öğrendiğimizden çok ne kadar ezberlediğimizi ölçmektedir. (*)			,494	,69		
20. Sınavlarda çeşitli fikirlerden, verilerden ya da deneyimlerden yararlanarak yeni ya da farklı yorumlara ulaşmayı gerektiren sorular sorulmaktadır.			,468	,68		
21. Sınavlar yalnızca not vermeye yönelik olmayıp, aynı zamanda bizi geliştirmeye yöneliktir.			,444	,67		
22. Sınavlarda bir durumu, olayı ya da vakayı derinlemesine inceleyerek öğeler arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik sorular sorulmaktadır.			,434	,65		
23. Derslerdeki ölçme-değerlendirme yöntemleri bizi derinlemesine öğrenmeye yöneltmektedir.			,417	,64		
24. Sınavlarda genellikle ne kadar iyi öğrendiğimizi/anladığımızı belirleyen sorular sorulmaktadır.			,415	,64		
25. Sınavlarda genellikle cevapları eleştirel bir bakış açısıyla ele almamızı gerektiren sorular sorulmaktadır.			,407	,62		
26. Sınavlardan ve yaptığımız çalışmalardan sonra yapılan açıklamalar eksikliklerimizi tamamlamamıza yardımcı olmaktadır.			,291	,54		
27. Aldığımız derslerin çokluğu derslerde ilgi duyduğumuz konuları araştırmamıza zaman bırakmamaktadır. (*)					,464	,69
28. Derslerle ilgili yapmamız gerekenlerin çokluğu alanımızla ilgili bağımsız okumalarımızı sınırlandırmaktadır. (*)					,437	,66
29. Bir dönemde almamız gereken derslerin sayısı çok fazladır. (*)					,445	,66
30. Derslerle ilgili yapmamız gereken şeyler (ödev, proje, sınav vb.) çok fazladır. (*)					,275	,53
31. Aldığımız dersler çok sayıda konunun işlenmesini kapsamaktadır. (*)					,179	,45
Özdeğerler			18,506	10,995		5,422
Açıklanan Varyans %			17,365	11,717		5,841
Toplam Varyans%			17,365	29,082		34,923

(*) Ters kodlu maddeler

Ayrıca bu durum özdeğerlere göre çizilen grafikten de görülebilir (Şekil 3.2). Grafikte birinci faktörden sonra oldukça ivmeli bir düşüş görülmektedir. Bu durum ölçeğin genel bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir. Grafikte diğer iki faktörden sonra da epeyce ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Dördüncü ve sonraki faktörlerin varyansa katkıları birbirine oldukça yakın ve düşüktür. Bu nedenle teorik olarak tanımlanmayan boyutlar ölçekten çıkarılmış ve maddelerin üç faktör altında toplamının uygun olacağı sonucuna varılmıştır.



Şeki

1 3.2. Açıklayıcı Faktör Analizi Özdeğer Grafiği

Ölçekte yer alması gereken maddeler belirlenirken öncelikle birden fazla faktörde yük veren maddeler binişik madde olarak değerlendirilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. Bu şekilde ölçekten çıkarılan madde sayısı 9 olmuştur. Kalan 41 maddenin faktör yüklerinin .45 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Böylece ölçekte birinci boyutta 17, ikinci boyutta 9 ve üçüncü boyutta 5 madde olmak üzere toplamda 31 madde yer almıştır (Tablo 3.8). Tablo 8 incelendiğinde birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerinin .48 ile ,69 arasında değiştiği gözlenmektedir. Ortaya çıkan faktörlerin madde içeriklerine bakıldığında ölçeğin geliştirilmesinde çıkış noktasını oluşturan öğretme-öğrenme etkinlikleri, değerlendirme ve algılanan işyükü gruplaması ile örtüştüğü görülmektedir. Böylece birinci faktördeki maddelerin öğretme-öğrenme etkinlikleri, ikinci faktördeki maddelerin değerlendirme ve üçüncü faktördeki maddelerin algılanan işyükünü açıklayıcı oldukları söylenebilir.

Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeğinin Güvenirliği

Bir ölçme aracının güvenirligi güvenirlilik katsayısının yüksekligi ile açıklanabilir ve farklı biçimlerde hesaplanabilir. Öğretme-Öğrenme Ortamı Ölçeğinin güvenirlilik düzeyinin belirlenmesi amacıyla aynı zamanda elde edilen cevaplar arasındaki tutarlılığı belirlemeye yönelik likert tipi dereceleme ölçeğinde kullanılması uygun olan Cronbach alpha (α) iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır (Tablo 3.9).

Tablo 3.9. Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği Madde Ayırıcılık Gücü ve α İç Tutarlılık Katsayıları(n= 461)

Faktör 1: Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri		Faktör 2: Değerlendirme		Faktör 3: İşyükü	
Md. No.	Ayırıcılık Gücü	Md. No	Ayırıcılık Gücü	Md. No	Ayırıcılık Gücü
1	,64	18	,65	27	,73
2	,62	19	,62	28	,71
3	,63	20	,58	29	,73
4	,63	21	,56	30	,53
5	,59	22	,57	31	,50
6	,56	23	,53		
7	,59	24	,54		
8	,58	25	,54		
9	,55	26	,43		
10	,55				
11	,53				
12	,51				
13	,49				
14	,52				
15	,50				
16	,46				
17	,40				
Cronbach alpha (α)= ,89		Cronbach alpha (α)= ,84		Cronbach alpha (α)= ,65	
Cronbach alpha (α)= ,86					

Ölçeğin birinci boyutundaki maddelerin madde ayırıcılık güçlerinin .40 ile .64 arasında, ikinci boyutundaki maddelerin madde ayırıcılık güçlerinin .43 ile .65 arasında ve üçüncü boyuta ilişkin maddelerin madde ayırıcılık güçlerinin .50 ile .73 arasında değiştiği görülmektedir.

Tabloya bakıldığında her üç boyuta ilişkin Cronbach alpha değerlerinin birinci boyut için ,89, ikinci boyut için ,84 ve üçüncü boyut için ,65 olduğu görülmektedir. Üçüncü boyuta ilişkin katsayının kısmen düşük olduğu görülmektedir. Ancak bu boyutta yer alan soru sayısının yalnızca beş olduğu göz önüne alınırsa bu sonucun normal olarak değerlendirilmesi gerekir. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach alpha (α) değeri ,86'dir. Bu sonuçlar Öğretme-Öğrenme Ortamı Ölçeğinin güvenilirlik düzeyinin yeterince yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar ölçeğin örnekleme uygulanması için yeterli görülmüştür. Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği EK-2' de verilmiştir.

3.4. Verilerin Elde Edilmesi

Veriler yukarıda geliştirme aşamaları açıklanan ölçme araçlarının (EK-3) 2006–2007 güz yarıyılında araştırmacı rehberliğinde bir grup (öğretim elemanları ve lisansüstü öğrenciler) tarafından belirlenen bölümlerdeki öğrencilere uygulanmasıyla elde edilmiştir. Uygulama öncesinde Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulundan uygulanabilirlik onayı alınmıştır. Daha sonra ilgili üniversite rektörlüklerinden izin alınarak uygulamalar gerçekleştirilmiştir

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veri toplama aracının uygun şekilde doldurulup doldurulmadığı kontrol edilerek ve uygun şekilde doldurulan ölçekler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler random olarak kontrol edilerek bu süreçte oluşabilecek hatalar önlenmeye çalışılmıştır. Ölçme araçları 3511 öğrenciye uygulanmıştır. Uygun biçimde doldurulmayan 83 öğrenciye ait veriler uygulamadan çıkarılmış ve toplam 3428 öğrenciye ilişkin veriler değerlendirilmiştir. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler SSPS istatistik

programı kullanılarak çözümlenmiştir. İstatistiksel çözümlmelerde konu alanı uzmanından destek alınmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ve bulguların sunulmasında izlenen yöntem alt boyutlara göre aşağıda sunulmuştur.

Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Verilerin Çözümlenmesi: Üniversite öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarının dağılımı toplam ortalama puanlar ve standart sapmalarla betimlenmiştir. Betimsel bulguların sunulmasında ve değerlendirilmesinde öğrenme yaklaşımları ölçeğinden alınabilecek minimum, orta ve maksimum puanlar ölçüt olarak kullanılmıştır. Öğrenme yaklaşımları ölçeğinin her bir boyutunda (derinlemesine, stratejik ve yüzeysel) 18 madde yer almaktadır. Bu nedenle öğrenme yaklaşımlarının her bir boyutu için alınabilecek maksimum toplam puan 90,00 (18x5) orta puan 54,00 (18x3) ve en düşük puan 18,00 (18x1)'dir. Ortalama puanların orta puan değeri olan 54,00'ten aşağı ya da yukarı doğru uzaklaşması öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Başka bir deyişle 54,00 orta puan değeri bir öğrenme yaklaşımının orta düzeyde tercih edilmesi anlamında kullanılmış ve ortaya çıkan puanlar bu puan değeri ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Öğrenme yaklaşımları toplam ortalama puanlarının değişkenlere (üniversite, konu alanı, başarı düzeyi, mezun olunan lise türü, sınıf ve cinsiyet) göre karşılaştırılmasında çok yönlü varyans analizi (MANOVA), her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanların karşılaştırılmasında değişkenlerin ikiden fazla olması durumunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA), karşılaştırma sonrasında anlamlı fark çıkması sonucunda farkın kaynağını belirlemeye yönelik olarak Post Hoc testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanların karşılaştırılmasında iki

değişken olması durumunda t-testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır.

Öğrenci başarısının belirlenmesinde öğrencilerin akademik ortalaması alınmış ve ortalamalar aşağıdaki gibi gruplanarak başarı düzeyleri belirlenmiştir.

Öğrenci Not Ortalamalarının Gruplandırılması

Başarı grupları	Puan aralıkları	f	%	Birikimli %
I. Grup	0,00 - 2,00	378	11,0	11,0
II. Grup	2,01 - 2,50	1061	31,0	42,0
III. Grup	2,51 - 3,00	1267	37,0	78,9
IV. Grup	3,00 - 4,00	722	21,1	100,0
	Toplam	3428	100,0	

Öğretme-Öğrenme Ortamı Algılarına İlişkin Verilerin Çözümlemesi:

Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin algıları ortalama ve standart sapmalarla betimlenmiştir. Betimsel bulguların sunulmasında ve değerlendirilmesinde öğretme-öğrenme ortamı ölçeğinden alınabilecek minimum, orta ve maksimum puanlar ölçüt olarak kullanılmıştır. Öğretme-öğrenme ortamı ölçeği öğretim etkinlikleri, değerlendirme ve iş yükü alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutu olan öğretim etkinlerinde; alınabilecek en yüksek puan 85 (17X5), orta puan 51 (17X3) ve en düşük puan 17 (17X1)'dir. Ölçeğin değerlendirme boyutundan alınabilecek en yüksek puan 45 (9x5), orta puan 27 (9x3) ve en düşük puan 9 (9x1)'dir. Ölçeğin iş yükü boyutundan alınabilecek en yüksek puan 25 (5x5), orta puan 15 (5x3) ve en düşük puan 5 (5x1)'dir. Her üç boyutun birlikte değerlendirilmesi öğretme-öğrenme ortamı algısı olarak değerlendirilmiştir. Öğretme-öğrenme ortamı için alınabilecek en yüksek puan 155 (31x5), orta puan 93 (31x3) ve en düşük puan 31 (31x1)'dir. Bu puanlar tüm boyutların değerlendirilmesinde ölçüt olarak kullanılmıştır. Puanların alınabilecek en üst puana yakınlık derecesi öğretme-öğrenme ortamının, derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olma derecesini

ortaya koyarken, uzaklaşma derecesi ortamın derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olmaktan uzaklaşma derecesini ortaya koyduğu şekilde değerlendirilmektedir. Değerlendirmeler orta puan değerlerine göre yapılmıştır.

Öğretme-öğrenme ortamı ölçeğine ilişkin betimsel puanların (ortalamaların) üniversite, konu alanı, başarı düzeyleri, cinsiyet, sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasında, değişkenlerin sayısı iki olduğunda t- testi, değişkenlerin kategori (sınıf) sayısı ikiden fazla olduğu çoklu karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (F-testi), çoklu karşılaştırmalarda fark çıkması durumunda farkın yönünü belirlemek amacıyla gruplar arası karşılaştırmalarda Post Hoc testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır.

Araştırmanın üçüncü boyutu üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri ile öğretme-öğrenme ortamına ilişkin algıları ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin niteliğini belirlemeye yöneliktir. Bu amaçla her iki ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiler, öğrenme yaklaşımları ile başarı düzeyi arasındaki ilişkiler Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanarak belirlenmiştir. Anlamlılık düzeyi olarak .01 alınmıştır.

Ulaşılan bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve yapılan yorumlara alt problemlerdeki sıraya göre yer verilmektedir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Üniversitelerin lisans programlarına devam eden öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri nedir ve üniversitelere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik sonuçlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla önce öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerine ilişkin betimsel puanları genel ve üniversitelere göre verilmiş, daha sonrada bu puanların üniversitelere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri, ortalamalar ve ortalamaların alınabilecek minimum, orta ve maksimum puanlarla karşılaştırılmasına dayalı olarak sunulmaktadır.

4.1.1. Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1’de üniversite öğrencilerinin üniversitelere göre öğrenme yaklaşımlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları yer almaktadır.

Tablo 4.1’deki genel dağılımı gösteren sütuna bakıldığında, her üç üniversitenin öğrencilerinin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin

ortalamalarının (sırasıyla 63,20 ve 57,89) orta puanın (54,00) üstünde, yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamalarının (53,51) ise orta puanın az da olsa altında olduğu görülmektedir. Ayrıca ortalamalara ilişkin standart sapmaların da ortalamaların yüzde 20'si civarında olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin ölçeğe verdiği yanıtların normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir.

Tablo 4.1. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

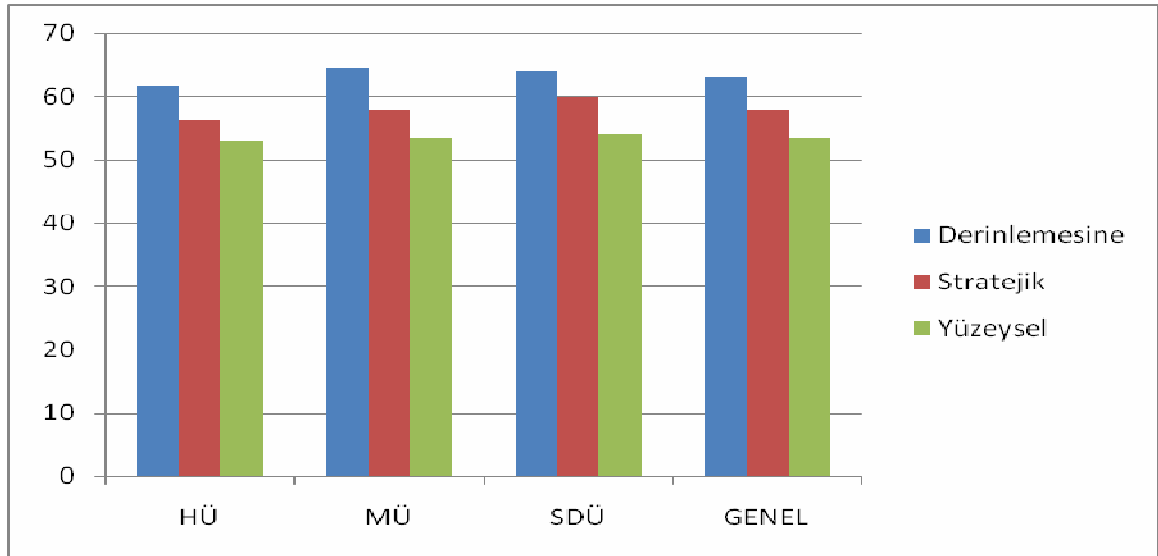
Öğrenme Yaklaşımları	Hacettepe		Mersin		S. Demirel		Genel	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	Ss
Derinlemesine	61,62	11,05	64,54	11,26	63,89	11,86	63,20	11,46
Stratejik	56,08	12,02	57,98	11,93	59,86	12,02	57,89	12,10
Yüzeysel	53,12	10,66	53,42	11,28	54,03	11,24	53,51	11,04
n	1318		951		1159		3428	

Tablo üniversiteler temele alınarak bakıldığında, Hacettepe Üniversitesi (HÜ) öğrencilerinin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 61,62 ve 56,08) orta puanın (54,00) üstünde olduğu, yüzeysel yaklaşıma ilişkin ortalamalarının da (53,12) orta puanın (54,00) bir miktar altında olduğu görülmektedir.

Tablo Mersin Üniversitesi (MÜ) açısından ele alındığında öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 64,54 ve 57,98) orta puanın (54,00) üstünde olduğu, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının ise (53,42) orta puana (54,00) çok yakın olduğu görülmektedir.

Süleyman Demirel Üniversitesi (SDÜ) öğrencilerinin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalamaları (63,89 ve 59,86) orta puanın üstünde iken, yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaları (54,03) orta puan değerinde olduğu görülmektedir.

Her üç üniversiteye ilişkin bulgular kendi içinde ele alındıklarında, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanlarının stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanlarından, stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanlarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarından kısmen daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanları derinlemesine yaklaşımdan yüzeysel yaklaşıma doğru bir azalma eğilimi göstermektedir.



Çizelge 1. Üniversiteye Göre Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanları

4.1.2. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Üniversitelere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.2’de üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin toplam puanlarının üniversitelere göre karşılaştırmasını gösteren MANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2. Üniversitelere Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
,971	16,876	6	6846	,000

p<.05

Tablo 4.2 öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puanlarının üniversitelere göre ,05 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Wilks' Lambda değeri ,971 F= 16,876 p<.05).

Tablo 4.3’te öğrencilerin her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının üniversiteye göre karşılaştırılması yer almaktadır. Tabloya bakıldığında öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanları üniversiteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken (sırasıyla F=21,416 p<.05 ve F= 30,782 p<.05), yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı (F= 2,128 p>.05) görülmektedir. Bir başka deyişle, üniversiteler derinlemesine ve stratejik öğrenme eğilimleri bakımından farklılık gösterirken, yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından benzerlik göstermektedirler.

Tablo 4.3. Üniversiteye Göre Öğrencilerin Her Bir Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Derinlemesine	Gruplar aras	5556,390	2	2778,195	21,416*	,000
	Gruplar içi	444318,724	3425	129,728		
	Toplam	449875,114	3427			
Stratejik	Gruplar aras	8859,413	2	4429,706	30,782*	,000
	Gruplar içi	492872,126	3425	143,904		
	Toplam	501731,539	3427			
Yüzeysel	Gruplar aras	518,327	2	259,163	2,128**	,119
	Gruplar içi	417051,692	3425	121,767		
	Toplam	417570,019	3427			

*p<.05

** p>.05

Tablo 4.4’de öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puanları arasındaki farkın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemeye yönelik olarak yapılan LSD testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4. Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Üniversiteler Arası İkili Karşılaştırmalarını Gösteren LSD Testi Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımları	Üniversiteler	HÜ (61,62)	MÜ (64,54)
Derinlemesine	HÜ (61,62)		
	MÜ (64,54)	-2,9194(*)	
	SDÜ (63,89)	-2,2752(*)	,6442
Stratejik	Üniversiteler	HÜ (56,08)	MÜ (57,98)
	HÜ (56,08)		
	MÜ (57,98)	-1,9070(*)	
	SDÜ (59,86)	-3,7876(*)	-1,8806(*)

* p<.05

Tabloya derinlemesine öğrenme yaklaşımı açısından bakıldığında, MÜ ve SDÜ öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımı ortalama puanları (sırasıyla

64,54 ve 63,89) ile HÜ öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları (61,62) arasında anlamlı bir fark olduğu ve farkın MÜ ve SDÜ öğrencileri lehine yüksek olduğu görülmektedir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımları bakımından MÜ ve SDÜ öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir deyişle her iki üniversitenin öğrencilerinin algıları benzerdir.

Tablo 4.4'e stratejik öğrenme yaklaşımı açısından bakıldığında, HÜ, MÜ ve SDÜ öğrencilerinin stratejik öğrenme yaklaşımları ortalama puanlarının (sırasıyla 56,08, 57,98 ve 59,86) anlamlı bir biçimde farklılaştığı ve farkın Mersin ve Süleyman Demirel üniversiteleri yönünde yüksek olduğu görülmektedir.

SDÜ öğrencilerinin stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin puanları ile MÜ öğrencilerinin aynı puanlarının farklılaştığı ve farklılığın SDÜ öğrencileri yönünde yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.3. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme

Düzeylerine İlişkin Bulguların Yorumu

Üniversitelerin doğası gereği öğrencileri eleştirel düşünebilen, bir konuya ilişkin kendi görüşlerini oluşturabilen, ilgili verileri bir araya getirebilen, konuyu anlayabilen, mantıksal sonuçlar çıkarabilen, kendi sınırlılıklarının farkında olan ve hepsinden öte daha önceki sonuçlar hakkında kuşkucu olabilen ve kendi bağımsız yargısını oluşturabilen bireyler yetiştirebilmesi beklenir (Gow ve Kember 1990). Üniversitelerin bu özelliklere sahip bireyler yetiştirmesi öğrencileri aldığı aktaran, kopyalayan kişiler olmanın ötesine taşınması gerekir (Fry, Ketteridge ve Marshall 2003). Öğrenenin hatırladığı bilgiyi diğer bilgilerle bütünleştirmesi, uygulaması ve kullanması, sentez yapması ve bir değerlendirmeye gitmesi beklenir. Öğrencilerin söz edilen

özelliklere sahip olma düzeyi yükseköğretimin niteliği hakkında bilgi verir. Bu değerlendirmenin de ortaya koyduğu gibi, üniversite öğrencilerinin derinlemesine öğrenmeyi tercih etmeleri, yüzeysel öğrenmeden kaçınmaları beklenir.

Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yönündeki eğilimlerinin artırılması üniversitelerin öğretim-öğrenme ortamının özellikleri ile ilişkili görülmektedir. İlgili alanyazın öğrencilerin devam ettiği programın öğretim-öğrenme ortamının özelliklerinin, değerlendirme biçimlerinin ve öğrencilerin işyükü algısının öğrencilerin öğrenme yaklaşımı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Entwistle 1990; Richardson 2003). Öğretim-öğrenme ortamının ve değerlendirme biçiminin özelliklerinin derinlemesine öğrenmeye yönelik olması öğrencilerin niyetini derinlemesine öğrenme yönelimli hale getirirken, ezber yönelimli öğretim-öğrenme ortamı ve değerlendirme biçimi öğrencileri öğrenmeye yönelik niyetini yüzeysel öğrenme yönünde etkileyebilmektedir. Eğer bu iki yaklaşımın özelliklerini taşıyan öğretim-öğrenme ortamları ve değerlendirme biçimleri birlikte söz konusuysa, öğrencilerin öğrenme biçimi bu özelliklerden etkilenmekte ve duruma göre tercihte bulunmaktadır. Başka bir deyişle, öğrenci öğretim-öğrenme ve değerlendirme süreçleri derinlemesine öğrenme özellikleri taşıyorsa derinlemesine öğrenmeye, yüzeysel öğrenme özellikleri taşıyorsa yüzeysel öğrenmeye yönelmekte yani stratejik davranmaktadır.

Her üç üniversitede de derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin toplam puanların diğer yaklaşımlara ilişkin puanlardan daha yüksek olması, her üç üniversite de derinlemesine öğrenme yaklaşımı yönünde bir eğilimin olduğu ve öğrencilerin bu özelliklerini öğrenme sürecinde daha fazla işe koştukları biçiminde değerlendirilebilir. Bunun da üniversiteler açısından olumlu bir

sonuç olduğu söylenebilir. Bu durum, uygun düzenlemeler yapılması durumunda öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımının özelliklerini daha fazla işe koşabilir hale getirmenin olanaklı olduğu yönünde bir ipucu olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin Tablo 4.1'deki (s. 119) ortalama puanları yukarıdaki değerlendirmeler bağlamında ele alındığında, derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanları diğerlerinden daha yüksek olmakla birlikte, orta puan olan 54,00 çevresinde toplandığı ve hiçbir öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanların minimum (18,00) ya da maksimum (90,00) puana yakın olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin yaklaşımlara ilişkin puan ortalamaları hem genel olarak hem de üniversiteler temelinde onları herhangi bir öğrenme yaklaşımı bakımından baskın olarak nitelermeye yetecek kadar yüksek ya da düşük olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, başka değişkenlerin etkisi de saklı kalmak kaydıyla, üniversitelerdeki öğretme-öğrenme ortamı ve değerlendirme biçimleri bakımından hem derinlemesine öğrenme hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönlendirici özelliklere birlikte sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgu aynı zamanda öğrenme yönelimlerinin belli bir yönde yeterince belirginleşmediği biçiminde de yorumlanabilir.

Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin puanları da bu yorumu destekler niteliktedir (Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamı puanları için bakınız (Tablo 4.23 s. 117). Öğretme-öğrenme ortamına ilişkin ölçek üniversitelerin öğretme-öğrenme ortamlarının ne kadar derinlemesine öğrenmeye yöneltici olduğuna ilişkin öğrencilerin algılarını saptamaya yöneliktir. Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamı algılarına ilişkin toplam puanlarının hem genel olarak hem de her üniversite bazında orta puan olan

93,00'ün (31x3) altında olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, üniversitelerdeki öğretme-öğrenme ortamlarının yeterince derinlemesine öğrenmeye yöneltici olmadığı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının yüksek olmaması öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin puanlarının düşüklüğü ile açıklanabilir. Ancak nedeni ne olursa olsun, öğrencilerin derinlemesine puanlarının istenilen ölçülerde yüksek olmaması, başka bir anlatımla derinlemesine puanlarının maksimum puana, yüzeysel öğrenmeye ilişkin puanlarının da minimum puana yakın olmaması durumu üniversite öğrencilerinin öğrenmeyi ele alış biçimlerinin istendik koşullardan oldukça uzak olduğunu göstermektedir. Bu durumun eğitimin niteliğini etkileyeceği ve bunun sonucu olarak da mezunların niteliklerinin istenilen ölçüde geliştirilmemiş olacağı açıktır.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımı tercihi stratejik öğrenme boyutunda ele alındığında, öğrencilerin bu öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanlarının (57,89) orta puan olan 54,00'e yakın olduğu görülmektedir. Yükseköğretimde öğrenmenin niteliği bakımından değerlendirildiğinde, stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının alınabilecek en üst puan olan 90,00 puandan uzak olması olumlu olarak nitelendirilebilir. Başka bir deyişle öğrenciler üst düzeyde stratejik öğrenme eğilimine sahip değildirler. Bu durum öğrencilerin derinlemesine öğrenme özellikleri yönünde etkilenmesi bakımından bir avantaj olarak değerlendirilebilir. İlgili alanyazın (Newble ve Entwistle 1986; Entwistle ve Entwistle 1991; Gijbels, Watering, Dochy ve Bossche 2005) öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etmelerinde temel etken olarak öğrencinin başarıma isteğini görmekteyiz. Bu öğrenciler ortamın özelliklerine göre, özellikle de değerlendirme biçimlerine göre öğrenmeyi ele alış biçimlerini değiştirebilmektedirler. Bu nedenle öğretme-öğrenme ortamının özellikleri

derinlemesine öğrenmeye yönlendirici hale getirilerek öğrencilerin başarıma isteğini istendik bir yaklaşımı kullanarak gerçekleştirmeleri sağlanabilir.

Öğrencilerin stratejik öğrenme puanlarının orta puana (54,00) yakın olması öğretme-öğrenme ortamının özellikleri ile de açıklanabilir. Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamı algılarına ilişkin ortalama puanlarının (82,71) da öğretme-öğrenme ortamı ölçeğinin bütününden alınabilecek maksimum ortalama puandan (155,00) çok uzak olduğu, orta puanın (85,00) az altında olduğu görülmektedir (Tablo 4.23. s. 177). Öğretme-öğrenme ölçeği öğretme-öğrenme ortamının ne kadar derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olduğunu belirlemeye yönelik olduğu dikkate alındığında, öğretme- öğrenme ortamının derinlemesine öğrenmeye yaklaşımcı olmaktan oldukça uzak olduğu söylenebilir. Bu durum öğretme-öğrenme ortamının stratejik öğrenmeye yönlendirici özellikler taşıdığı biçiminde değerlendirilebilir.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puanları yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından ele alındığında, yüzeysel öğrenme yaklaşımları ortalama puanlarının hem genel olarak (53,51) hem de üniversiteler bazında alınabilecek orta puana yakın olması (HÜ 53,12, SDÜ 54,03, MÜ 53,42), alınabilecek en düşük puandan çok uzak olması üniversite öğrencilerinin yüzeysel öğrenme özelliklerini önemli ölçüde işe koştukları biçiminde değerlendirilebilir. Bu bulgulardan yola çıkarak yüksek öğretimde ezberleme-aktarmaya dayalı öğrenme ve öğretmenin yaygın bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca, öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanlarının anlamlı bir farklılık göstermemiş olması ($F=2,128$, $p>,05$), bu durumun üniversitelerin ortak özelliği olabileceği görüşünü desteklemektedir. Öğrencilerin yüzeysel öğrenmeyi bu ölçüde işe koşmaları yükseköğretimdeki eğitimin niteliğini olumsuz etkileyici bir etken olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak üç üniversitenin öğrencilerinin benzer düzeyde ancak önemli ölçüde yüzeysel öğrenme yönelimi olduğu ortaya çıkmaktadır.

4.1.4. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Üniversitelere Göre Yapılan Karşılaştırmaların Yorumu

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin toplam ortalama puanları üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (Tablo 4.2. s. 121). Bu durum üniversiteler temelinde bazı öğrenme yaklaşımlarının diğerine göre daha yüksek ya da düşük düzeyde tercih edildiğini göstermektedir. Başka bir deyişle, üniversiteler öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puanlarını etkileyici bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır.

Aynı sonuç her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaların karşılaştırılmasında da görülmektedir. Öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları puanlarının üniversiteye göre aralarında anlamlı fark olduğu görülürken, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları bakımından farklılık olmadığı, birbirlerine benzer olduğu görülmektedir (Tablo 4.3. s. 122). Yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından farklılık olmaması her üç üniversitenin ortak özelliği olarak değerlendirilebilir. Ayrıca yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanlarının orta düzeyde (orta puan 54,00) olması her üç üniversitenin öğrencilerinin önemli ölçüde yüzeysel öğrenmeye yönelik özellikleri işe koştukları şeklinde yorumlanabilir.

Üniversitelere göre farklılık gösteren öğrenme yaklaşımları bakımından farkın yönünü belirlemeye yönelik sonuçlarına bakıldığında (Tablo 4.4. s.122), HÜ öğrencilerinin derinlemesine puanlarının diğer iki üniversiteden anlamlı biçimde daha düşük olduğu, başka bir deyişle diğer iki üniversitenin öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımının özelliklerini daha yüksek

düzeyde işe koştukları söylenebilir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımının daha istendik özellikleri temsil ettiği düşünülürse, MÜ ve SDÜ' ünün bu özelliklere HÜ'den daha yakın olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre gelişmişlik düzeyi, öğrenci başına düşen öğretim elemanı sayısı, araştırma ve yayın sayısı, öğrencilerin üniversitelere giriş puanları, içinde buldukları kentin gelişmişlik düzeyi bakımından HÜ daha iyi konumda olmasına karşın istendik sonuçlar bakımından daha kötü durumda olduğu söylenebilir. Ayrıca, bu yorum yapılırken ortalama puanlar arasındaki farklılıklara karşın, her üç üniversitenin öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımları puanlarının orta düzeyin biraz üstünde olduğuna dikkat edilmesi gerekir.

Üniversitelerin gelişmişlik düzeyi, öğrenci başına düşen öğretim elemanı sayısı, fiziki mekanların elverişliliği, araştırma ve yayın sayısı, öğrencilerin üniversiteye giriş puanlarındaki farklılıklar, üniversitelerin buldukları kentlerin nüfus durumu, coğrafi yerleşim yeri vb. üniversitelerin özelliklerini etkileyebilmektedir. Örneğin, üniversitenin büyük kentlerde yer alması istenen öğretim elemanı bulma olanağını artırmaktadır. Yine büyük kentlerdeki üniversiteler daha yüksek puan alan adaylar tarafından daha fazla tercih edilmektedir. Bunların sonucunda ortaya çıkabilecek olan üniversite ortamı öğrencilerin yaklaşımlarını farklılaştırmış olabilir. Örneğin, bu çalışmanın konusu olan Hacettepe Üniversitesi bütün alanlarda örnekleme yer alan bölümler bakımından diğer iki üniversiteden daha yüksek puan alan adaylar tarafından tercih edilmektedir. Dolayısıyla üniversitelerin öğrenme yaklaşımı tercihini etkileyen bazı kendine özgü yönlerinin olması ve öğretme-öğrenme ortamlarına yansımaları beklenebilir. Ancak HÜ bakımından bu özelliklerin sonuçlara yansımadağı söylenebilir. Örneğin, daha yüksek giriş puanına sahip öğrenciler tarafından tercih edilmiş olmasına karşın, derinlemesine öğrenme yönelimini diğer iki üniversitedeki öğrencilere göre daha düşük düzeyde tercih

ettikleri görülmektedir. Halbuki öğrencilerin başarı durumuyla derinlemesine yaklaşım puanları arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır (Smith 1996; Bernardo 2003; Selçuk, Çalışkan ve Erol 2007). Buradan daha yüksek giriş özelliklerine sahip öğrencilerin istenen nitelikte ortamlarla etkileşemedikleri yargısına ulaşılabilir. Bu durumda HÜ'nin etkili öğretim etkinliklerini yeterince önemsemediği şeklinde değerlendirilebilir.

Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin değerlendirme sonuçları, üniversite öğrencilerinin özellikle de HÜ öğrencilerinin diğer iki üniversitenin öğrencilerinden daha düşük düzeyde derinlemesine yaklaşımı tercih etme nedenlerini açıklar nitelikte görünmektedir (Tablo 4.23.s. 177).

4.2. İkinci Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu alt bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin konu alanı, başarı düzeyleri, sınıf düzeyi, cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1. Konu Alanlarına Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını

Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu alt boyutu üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin konu alanlarına (sağlık bilimleri, fen bilimleri, sosyal bilimler ve güzel sanatlar) göre karşılaştırılmasını öngörmektedir. Bu amaçla önce öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin betimsel puanları konu alanlarına göre verilmiş, daha sonrada bu puanların konu alanlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

4.2.1.1. Konu Alanlarına Göre Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.5'te üniversite öğrencilerinin dört konu alanına göre öğrenme yaklaşımlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları yer almaktadır.

Tablo 4.5. Konu Alanlarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

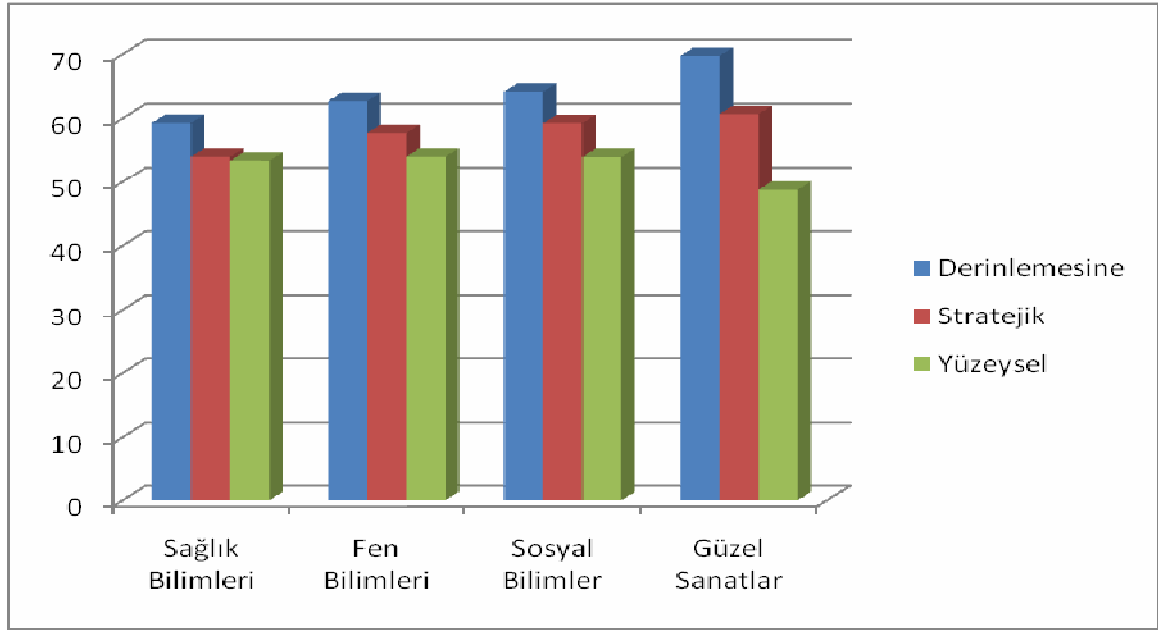
Öğrenme Yaklaşımları	Sağlık Bilimleri		Fen Bilimleri		Sosyal Bilimler		Güzel Sanatlar	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	ss
Derinlemesine	59,30	10,72	62,71	11,43	64,17	11,39	69,73	9,94
Stratejik	54,05	11,27	57,73	11,64	59,26	12,42	60,68	11,98
Yüzeysel	53,43	9,84	54,05	11,43	54,01	11,10	48,74	10,80
n	652		1102		1413		261	

Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları konu alanlarına göre ele alındığında (Tablo 4.5), öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları sağlık bilimlerinden güzel sanatlar alanına doğru bir yükselme eğilimi izlemektedir. Sırasıyla sağlık bilimleri öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımı ortalama puanları 59,30, fen bilimleri öğrencilerinin aynı puanları 62,71, sosyal bilimler öğrencilerinin aynı puanları 64,17 ve güzel sanatlar öğrencilerinin aynı puanlarının 69,73 olduğu görülmektedir. Alınabilecek en düşük, orta ve en üst puanlarla karşılaştırıldığında, sağlık bilimleri öğrencilerinin puanları orta puana yakinken, güzel sanatlar öğrencilerinin puanlarının yukarı doğru yönde diğer konu alanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı puanları konu alanlarına göre ele alındığında (Tablo 4.5), öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarının güzel sanatlar öğrencileri için 60,68, sosyal bilimler için 59,26, fen bilimleri için 57,73, ve sağlık bilimleri için 54,05, olduğu görülmektedir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımlarında olduğu gibi sağlık bilimlerinden, güzel sanatlara doğru bir yükselme eğilimi izlenmekle birlikte puanlar daha düşüktür. Sağlık bilimleri öğrencilerinin stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin puanları orta puan değerindedir. Diğer alanlardaki öğrencilerin puanları orta puandan daha yüksektir ancak alınabilecek en üst puan olan 90,00'dan oldukça uzaktır.

Öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları ele alındığında sağlık bilimleri öğrencilerinin ortalama puanları 53,43, fen bilimleri öğrencilerinin aynı puanları 54,05, sosyal bilimler öğrencilerinin aynı puanları 54,01 ve güzel sanatlar alanı öğrencilerinin aynı puanlarının 48,74 olduğu görülmektedir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin puanların alınabilecek orta puan (54,00) civarında oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4.5'teki bulgular alanlara göre kendi içinde ele alındıklarında, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanlarının stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanlarından, stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanlarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puanları konu alanlarına göre, yüzeysel öğrenme yaklaşımının özelliklerinden derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin özelliklerin daha fazla işe koşulması yönünde bir eğilim göstermektedir.



Çizelge 2. Konu alanlarına göre üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları

Tablo 4.6'da üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin toplam puanlarının konu alanlarına göre karşılaştırmasını gösteren MANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.6. Konu Alanlarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
,932	27,343	9	8328,4	,000

* p<.05

Tablo 4.6 öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puanlarının, 05 düzeyinde konu alanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Wilks' Lambda değeri, 932 F= 27,343 p<.05). Bu durum konu alanı temelinde öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihlerinin farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 4.7’de öğrencilerin her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının alanlara göre karşılaştırması yer almaktadır. Tabloya bakıldığında öğrencilerin derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanlarının (sırasıyla $F= 60,507$ $p<.05$, $F= 33,620$ $p<.05$ ve $F= 18,392$ $p<.05$) konu alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.7. Konu Alanlarına Göre Öğrencilerin Her Bir Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Derinlemesine	Gruplar arası	22648,965	3	7549,655	60,507*	,000
	Gruplar içi	427226,149	3424	124,774		
	Toplam	449875,114	3427			
Stratejik	Gruplar arası	14356,461	3	4785,487	33,620*	,000
	Gruplar içi	487375,078	3424	142,341		
	Toplam	501731,539	3427			
Yüzeysel	Gruplar arası	6622,223	3	2207,408	18,392*	,000
	Gruplar içi	410947,796	3424	120,020		
	Toplam	417570,019	3427			

* $p<.05$

Tablo 4.8’de öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puanlarındaki farklılığın hangi konu alanları arasında olduğunu belirlemeye yönelik LSD testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.8 incelendiğinde derinlemesine öğrenme yaklaşımı bakımından öğrencilerin puanları konu alanlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Alanlar ikişerli olarak karşılaştırıldığında fen bilimleri ile sağlık bilimleri öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımları ortalama puanlarının (62,71 ve 59,30) fen bilimleri lehine anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Güzel sanatlar alanı öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının (69,73), sosyal, fen ve sağlık bilimleri alanlarındaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımları puanları (sırasıyla $\bar{x} = 64,17$, $\bar{x} = 62,71$ ve $\bar{x} = 59,30$) arasında anlamlı farklılık gösterdiği ve farkın güzel sanatlar alanı öğrencileri lehine yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde sosyal bilimleri alanı öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları fen bilimleri öğrencilerinin aynı puanları arasından anlamlı bir fark olduğu ve farkında sosyal bilimler lehine olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, güzel sanatlar bölümü öğrencileri diğer üç alandan (sosyal, fen, sağlık), sosyal bilimler öğrencileri de diğer iki alandan (fen, sağlık) daha yüksek düzeyde derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmektedirler.

Tablo 4.8. Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Konu Alanları Arası İkili Karşılaştırmalarını Gösteren LSD Testi Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımları	Alanlar	Sağlık Bil. (59,30)	Fen Bil. (62,71)	Sosyal Bil. (64,17)
Derinlemesine	Sağlık Bil. (59,30)			
	Fen Bil (62,71)	-3,4123(*)		
	Sos. Bil (64,17)	-4,8669(*)	-1,4546(*)	
	Güzel San.(69,74)	-10,4358(*)	-7,0235(*)	-5,5689(*)
	Alanlar	Sağlık Bil. (54,05)	Fen Bil. (57,73)	Sosyal Bil. (59,26)
Stratejik	Sağlık Bil.(56,08)			
	Fen Bil (57,73)	-3,6835(*)		
	Sos. Bil (59,26)	-5,2162(*)	-1,5327(*)	
	Güzel San.(60,68)	-6,6352(*)	-2,9517(*)	-1,4190
	Alanlar	Sağlık Bil. (53,43)	Fen Bil. (54,05)	Sosyal Bil. (54,01)
Yüzeysel	Sağlık Bil. (53,43)			
	Fen Bil (54,05)	-,6146		
	Sosyal Bil (54,01)	-,5813	,0333	
	Güzel San. (48,74)	4,6938(*)	5,3084(*)	5,2751(*)

*p<.05

Güzel sanatlar alanındaki öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı puanları (60,68), ile sağlık bilimleri ve fen bilimleri alanındaki öğrencilerin stratejik

öğrenme yaklaşımları puanları (sırasıyla 56,08 ve 57,73) arasında anlamlı bir şekilde farklılık olduğu ve farkın güzel sanatlar alanı öğrencileri lehine yüksek olduğu görülürken güzel sanatlar ve sosyal bilimler (59,26) alanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Sosyal bilimler alanı öğrencilerinin stratejik öğrenme yaklaşımı puanları (59,26) ile fen bilimleri alanı öğrencilerinin aynı puanlarının (57,73) anlamlı şekilde farklılaştığı ve farkın sosyal bilimler lehine olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı özelliklerine sahip olma düzeyi sağlık bilimleri alanından güzel sanatlara alanına doğru artış eğilimi göstermektedir.

Tablo yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından ele alındığında güzel sanatlar alanındaki öğrencilerin bu yaklaşıma ilişkin puanlarının (48,74), sosyal (54,01), sağlık (53,43) ve fen bilimleri (54,05) konu alanlarındaki öğrencilerden anlamlı şekilde farklılaştığı ve güzel sanatlar öğrencilerinin en düşük yüzeysel yaklaşım puanına sahip olduğu gözlenmektedir. Diğer üç alanın öğrencilerinin yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.2.1.2. Konu Alanlarına Göre Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu

Konu alanlarına göre öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımları puanlarına bakıldığında (Tablo 4.5. s. 131), bütün konu alanlarında öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının orta puan değerinin üzerinde olması ve diğer öğrenme yaklaşımı puanlarından yüksek olması öğrencilerin genel olarak bütün konu alanları bakımından derinlemesine eğilimlerinin daha yüksek olduğu biçiminde değerlendirilebilir. Konu alanları bakımından derinlemesine eğilimleri daha yüksek olmasına karşın, sağlık ve fen bilimleri

alanlarındaki öğrencilerin bu eğilimlerine ilişkin puanlarının orta puanın (54,00) biraz üstünde olması ve alınabilecek en yüksek puandan (90,00) oldukça uzak olması bu öğrencilerin eğilimlerini derinlemesine öğrenme yaklaşımıyla nitelendirmeyi güçleştirmektedir. Örneğin, sağlık bilimleri öğrencilerinin derinlemesine puanları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanları arasındaki fark 5,87'dir. Bu durum bu alanlardaki öğrencilerin diğer öğrenme yaklaşımlarının özelliklerini de benzer düzeyde işe koştukları anlamına gelebilir.

Güzel sanatlar ve sosyal bilimler alanlarındaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının orta puanın (54,00) oldukça üstünde olduğu (güzel sanatlar için 69,73, sosyal bilimler alanı için 64,17,) görülmektedir. Özellikle güzel sanatlar alanındaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı bakımından diğerlerinden farklı bir konumunun olduğu söylenebilir. Güzel sanatlar öğrencilerinin derinlemesine öğrenme puanları ile yüzeysel öğrenme puanları arasında 20,99 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın güzel sanatlar öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yönelimine sahip olduklarını açıkça ortaya koyduğu söylenebilir. Bu farklılığın güzel sanatlar alanındaki öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecindeki etkileşim farklılıklardan kaynaklanma olasılığı yüksektir. Diğer alanlarda dersler, uygulamalı dersler de olmakla birlikte, genellikle geleneksel sınıflarda yapılmaktadır. Bu sınıflar genel olarak ortak etkinliklere dayalı olma olasılığı (bütün sınıfa yönelik olma gereği) yüksektir. Güzel sanatlar alanındaki sınıflar geleneksel derslikten çok, işlik görünümündedir. Bu durumun öğretme-öğrenme etkinliklerine yansması beklenen bir sonuçtur. Diğer konu alanlarında verilen bilgilerin anlaşılma biçiminin öğrenciden öğrenciye farklılık göstermesi çok fazla beklenmez. Örneğin, tıp fakültelerinde çoktan seçmeli sınav yapılması farklı yorumları kabul etmemek anlamına gelir. Genellikle

güzel sanatlar alanlarındaki derslerde öğrencilerin bilgilerini bir ürüne dayalı olarak ifade etmeleri ve ürünlerin birbirine benzememesi istenir. Bir anlamda bu sanatın doğasının da gereğidir. Örneğin, heykel bölümündeki her öğrencinin yaptığı ürünün birbirinden farklı olması istenir. Güzel sanatlar alanındaki ürünler genellikle kişisel yorum da içerirken, bilim alanlarında daha nesnel ve daha az yorum içeren bilgiler yer alır. Bu bağlamda güzel sanatlar alanındaki öğretme-öğrenme ortamı kendi doğasından kaynaklanan zorunluluklar nedeniyle de derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha fazla işe koşmayı gerektirdiği ve öğrencilerin bu nedenlerle derinlemesine öğrenme puanlarının diğer alanlardan oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Güzel sanatlar alanındaki öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamı algılarına ilişkin puanlarının da diğer alanlardaki öğrencilerin aynı puanlarından daha yüksek olduğu göz önüne alındığında (Tablo 4.26. s. 189), öğrenme yaklaşımları anlayışıyla, öğretme-öğrenme ortamı algılarının örtüştüğü söylenebilir.

Her bir konu alanındaki öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin puanları orta puan değeri (54,00) ve üzerinde olduğu görülmektedir. Stratejik öğrenme yaklaşımını hem derinlemesine hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının özelliklerini içinde barındırabilir. Bu tip öğrenciler öğretme-öğrenme ortamını algılama biçimlerine göre derinlemesine ya da yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmektedirler. Newble ve Entwistle (1986:162-175) herhangi bir öğrenme durumunda bu tür öğrencileri yüzeysel ya da derinlemesine yaklaşımları kullanan öğrencilerden ayırmanın zor olabileceğini, çünkü bu öğrencilerin yüksek not almayı güvence altına alacaklarına inandıkları her türlü süreci işe koşabileceklerini belirtmektedirler. Tablo 4.5'e (s.131) bakıldığında her bir konu alanına ilişkin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanları arasında bir paralellik dikkat görülmektedir. Her iki yaklaşımda da sağlık bilimlerinden güzel sanatlar alanına doğru bir artış

olduğu izlenmektedir. Öğrencilerin tercih ettikleri üç öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan Tablo 4.37'de (s. 219) öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları arasında olumlu bir ilişki, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında olumsuz bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişkilerden hareketle derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları yüksek olan öğrencilerin stratejik öğrenme puanlarının da yüksek olduğu değerlendirilebilir. Bu sonuç öğretme-öğrenme ortamındaki düzenlemelerle öğrencilerin derinlemesine eğilimlerinin artırılacağı yönünde değerlendirilebilir.

Ayrıca konu alanlarının her birinin yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarına bakıldığında, puanların orta puan değerine (54,00) yakın, taban puan değerinin (18) oldukça üstünde oldukları görülmektedir. Bu durum her bir konu alanında öğrencilerin öğrenme işini ele alırken yüzeysel süreçleri de kullanma düzeylerinin azımsanmayacak boyutta olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu sonuç üniversiteler tarafından eğitimin niteliğini geliştirme çabalarında dikkate alınması gereken bir durum olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanlarının konu alanlarına göre karşılaştırılmasına gelindiğinde, konu alanının öğrencilerin öğrenme yaklaşımı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Öğrenme yaklaşımları puanlarının hem genel olarak hem de her bir öğrenme yaklaşımı açısından konu alanlarına göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir (Tablo 4.6-4.7. s. 133-134). Başka bir deyişle öğrencilerin öğrenim gördüğü konu alanı onların öğrenme yaklaşımları tercihinin bir değişkeni olduğu söylenebilir. Bu sonuç çok sayıda araştırmancının da ortaya koyduğu genel bir sonuçtur (Hayes ve Richardson 1995; Watkins ve Hattie 1981; Newble ve Gordon 1985; Ramsden ve Entwistle 1981). Araştırmalar genel olarak fen bilimleri öğrencilerinin yüzeysel yaklaşımları puanlarının

beşeri ve sosyal bilimler öğrencilerine göre daha yüksek, derinlemesine puanlarının daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Parry 1998; Ylijoki 2000). Araştırmacılar bu durumu akademik disiplinlerin kendi kültür ve normlarıyla ilişkilendirmektedirler.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puanlarındaki farklılığın öğrenme yaklaşımlarına göre hangi konu alanları arasında olduğunu belirlemeye yönelik LSD testi sonuçlarına bakıldığında (Tablo 4.8. s. 135), öğrencilerin konu alanlarına göre öğrenme yaklaşımlarının anlamlı biçimde farklılaştığı ve sağlık bilimleri alanından güzel sanatlar alanına doğru derinlemesine puanlarda bir artışın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bir sonraki alan öncekilerden daha yüksek derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanına sahiptir.

Stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlar düzeyi biraz düşük olmakla birlikte, derinlemesine puanların dağılımı ile paralellik göstermektedir. Dolayısıyla konu alanlarında sağlık bilimler alanından güzel sanatlar alanına doğru (sosyal bilimler hariç) aralarında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

Konu alanları arasındaki farklılık yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından ele alındığında, güzel sanatlar alanındaki öğrencilerin ortalamalarının diğer konu alanlarındaki öğrencilerin puanlarından anlamlı biçimde düşük olduğu, başka bir deyişle, bu alandaki öğrencilerin yüzeysel öğrenme özelliklerini daha az işe koştukları görülmektedir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını işe koşma bakımından diğer bölümlerin öğrencilerinin puanları arasında anlamlı farkın olmaması, bu özelliklerin benzer düzeyde işe koşulduğunu göstermektedir.

Bu boyutta ulaşılan sonuçlar ilgili alanyazınla karşılaştırıldığında bazı ortaklıkların olduğu ortaya çıkmaktadır. Hayes ve Richardson (1995)'ın yaptığı

araştırmada fen bilimleri dersleri alan öğrencilerin yüzeysel öğrenme puanlarının sanat dersleri alan öğrencilerden daha yüksek puanlar elde ettiği görölmüştür. Watkins ve Hattie'nin (1981) üniversite öğrencilerinin çalışma yönelimlerini belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada fen bilimleri alanındaki fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha az kullandıkları, sanat alanındaki öğrencilerin derslerinde en fazla içsel güdülenmeye sahip oldukları ve çalışmalarında derinlemesine yaklaşımı daha çok tercih ettikleri görölmüştür.

Ramsden ve Entwistle (1981) akademik bölümlerin öğrencilerin öğrenme yaklaşımına etkisini araştırdıkları araştırmada da bu çalışmanın bulguları ile benzer bulgulara ulaşmışlardır. Fen bilimleri alanındaki öğrenciler sosyal bilimler alanındaki öğrencilerle karşılaştırıldığında yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin daha yüksek puanlar almışlardır. Ayrıca Newble ve Gordon (1985) tarafından yapılan araştırmada tıp öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihlerinin sosyal bilimler öğrencilerinden çok fen bilimleri öğrencilerinininkine daha fazla benzer olduğu ve yüzeysel yaklaşımın puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

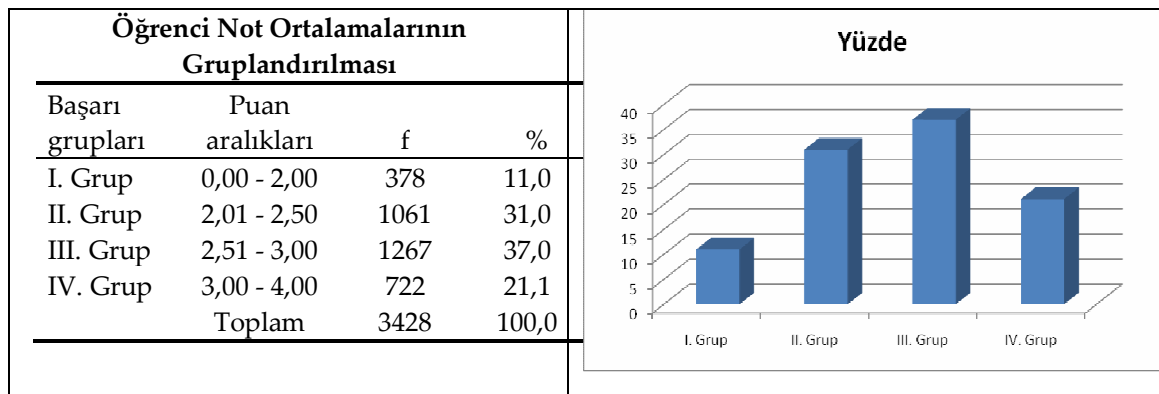
Yukarıda verilen çalışmaların bulgularının, bu araştırmanın bulguları ile paralellik gösterdiği görölmektedir. Verilen araştırmaların farklı ölkelerde yapılmış oldukları dikkate alındığında ulaşılan sonuçların genellenebilir olduğu söylenebilir.

4.2.2. Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu alt boyutu üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin başarı düzeylerine göre karşılaştırılmasını öngörmektedir. Bu amaçla önce öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin betimsel puanları başarı düzeylerine göre verilmiş, daha sonrada bu puanların başarı düzeylerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

4.2.2.1. Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin başarı durumları öğrenme yaklaşımları ölçeğinin uygulandığı dönemden önceki not ortalamalarına göre belirlenmiş, dört üzerinden aşağıdaki gibi gruplandırılmış ve grafiksel olarak verilmiştir.



Puanların gruplandırılması tablosuna bakıldığında en düşük başarı grubu olan I. Grupta yer alan öğrencilerin oranı % 11 iken, en yüksek başarı grubu olan IV. Grupta yer alan öğrencilerin oranının % 21 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin üçte birinden fazlasının (%37) orta düzey başarı grubunda yer almaktadır.

Öğrencilerin genel ortalamasının dört üzerinden 2,70 ve standart sapmasının ,93 olduğu görülmektedir.

Tablo 9’da üniversite öğrencilerinin başarı düzeylerine göre öğrenme yaklaşımlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları yer almaktadır.

Tablo 4.9. Başarı Düzeyine Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğrenme yaklaşımları	I.Grup (0,00 - 2,00)		II.Grup (2,01 - 2,50)		III.Grup (2,51 - 3,00)		IV.Grup (3,01 - 4,00)	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Derinlemesine	59,33	11,56	62,54	11,24	63,25	11,38	66,10	11,14
Stratejik	51,41	11,77	56,28	11,42	58,75	11,74	62,12	12,02
Yüzeysel	57,14	11,28	54,91	10,79	53,16	10,59	50,18	11,09
n	378		1061		1267		722	

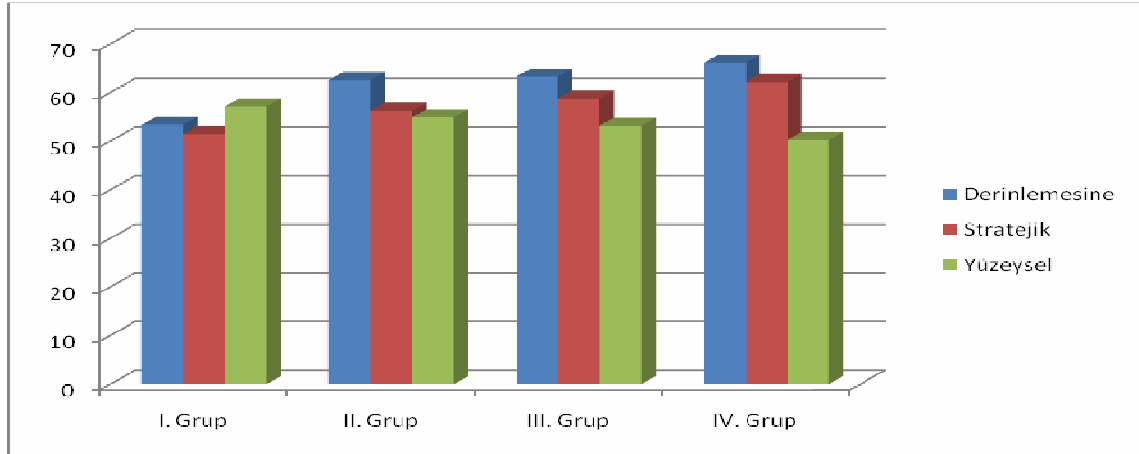
Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları başarı düzeylerine göre ele alındığında (Tablo 4.9), başarı düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarında yükselme eğilimi görülmektedir. IV. Grupta yer alan öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı ortalama puanı 66,10, III. Grupta yer alan öğrencilerin puanlarının 63,25, II. Grupta yer alan öğrencilerin puanlarının 62,54, ve I. Grupta yer alan öğrencilerin aynı puanlarının 59,33 olduğu görülmektedir Tüm başarı gruplarındaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının orta puan değerinin (54,00) üzerinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı puanları başarı düzeylerine göre ele alındığında (Tablo 4.9), I. Grupta yer alan öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanları 51,41, II. Grupta yer alan öğrencilerin

aynı puanları 56,28, III. Grupta yer alan öğrencilerin aynı puanları 58,75 ve IV. Grupta yer alan öğrencilerin aynı puanları 62,12 olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımları puanları I. Grup için orta puan değerinin 54,00'ün az altında, diğer başarı grupları için orta puan değerinin üzerinde olduğu ancak alınabilecek maksimum puandan oldukça uzak olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları başarı durumlarına göre ele alındığında, IV. Grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanlarının 50,18, III. Grupta yer alan öğrencilerin aynı puanlarının 53,16, II. Grupta yer alan öğrencilerin aynı puanlarının 54,91, ve I. Grupta yer alan öğrencilerin aynı puanlarının 57,14 biçiminde oluştuğu izlenmektedir. Diğer iki yaklaşıma ilişkin puanların tersine, öğrencilerin başarı düzeyleri yükseldikçe, yüzeysel öğrenme puanlarında azalma olduğu ancak yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanların alınabilecek orta puan değeri (54,00) civarında oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4.9'daki bulgular başarı gruplarına göre kendi içinde ele alındıklarında, I. Grupta yer alan öğrencilerin derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanlarının (sırasıyla 59,33 ve 57,14) stratejik öğrenme yaklaşımları puanlarından (51,41) daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer başarı grupları için derinlemesine öğrenme yaklaşımından yüzeysel öğrenme yaklaşımına doğru ortalama puanların azaldığı görülmektedir. Başarı gruplarının kendi içlerinde öğrenme yaklaşımları puanlarının orta puan etrafında oluştuğu görülmektedir.



Çizelge 3. Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarının Dağılımı

Tablo 4.10'da üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin toplam puanlarının akademik başarı düzeylerine göre karşılaştırmasını gösteren MANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.10. Başarı Düzeyine Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
,907	37,905	9	8328,4	,000

$p < .05$

Tablo 4.10 öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puanlarının ,05 düzeyinde başarı durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Wilks' Lambda değeri ,907 $F = 37,905$ $p < .05$). Bu sonuç başarı durumunun öğrenme yaklaşımı tercihini etkileyen bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.11'de öğrencilerin her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının başarı gruplarına göre karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 4.11. Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Her Bir Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Derinlemesine	Gruplar arası	12206,426	3	4068,809	31,831*	,000
	Gruplar içi	437668,689	3424	127,824		
	Toplam	449875,114	3427			
Stratejik	Gruplar arası	32477,264	3	10825,755	78,992*	,000
	Gruplar içi	469254,275	3424	137,049		
	Toplam	501731,539	3427			
Yüzeysel	Gruplar arası	15219,638	3	5073,213	43,173*	,000
	Gruplar içi	402350,381	3424	117,509		
	Toplam	417570,019	3427			

* p<.05

Öğrencilerin derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanlarının başarı düzeyine göre ,05 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (sırasıyla F=31,831 p<.05, F=78,992 ve 43,173 p<.05). Başka bir anlatımla, öğrencilerin başarı düzeylerinin yükselmesi ya da düşmesine göre üç öğrenme yaklaşımına ilişkin toplam ortalama puanlar farklılaşmaktadır.

Tablo 4.12’de öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalama puanları arasındaki farkın hangi başarı grupları arasında bulunduğunu belirlemeye yönelik olarak yapılan LSD testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.12 derinlemesine öğrenme yaklaşımı açısından bakıldığında öğrencilerin başarı düzeyleri yükseldikçe, derinlemesine öğrenme yaklaşımları puanlarının da yükseldiği izlenmektedir. I. grupta yer alan öğrencilerin puanları (59,33) ile başarı düzeyleri II, III, ve IV. grupta yer alan öğrencilerin puanları (sırasıyla 62,54, 63,25 ve 66,10) arasında anlamlı bir farklılığın olduğu

ve farkın başarı düzeyi en düşük grup olarak nitelendirilen I. Grupta yer alan öğrencilerin aleyhine daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.12. Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Başarı Grupları Arası İkili Karşılaştırmalarını Gösteren LSD Testi Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımları	Başarı Grupları	I. Grup (59,33)	II. Grup (62,54)	III. Grup (63,25)
Derinlemesine	I. Grup (59,33)			
	II. Grup (62,54)	-3,2060(*)		
	III. Grup (63,25)	-3,9150(*)	-,7090	
	IV. Grup (66,10)	-6,7707(*)	-3,5647(*)	-2,8557(*)
Stratejik	Başarı Grupları	I. Grup (51,41)	II. Grup (56,28)	III. Grup (58,75)
	I. Grup (51,41)			
	II. Grup (56,28)	-4,8765(*)		
	III. Grup (58,75)	-7,3445(*)	-2,4680(*)	
Yüzeysel	IV. Grup (62,12)	-10,7118(*)	-5,8354(*)	-3,3673(*)
	Başarı Grupları	I. Grup (57,14)	II. Grup (54,91)	III. Grup (53,16)
	I. Grup (57,14)			
	II. Grup (54,91)	2,2315(*)		
Yüzeysel	III. Grup (53,16)	3,9747(*)	1,7433(*)	
	IV. Grup (50,18)	6,9614(*)	4,7300(*)	2,9867(*)

*p<.05

En yüksek başarı düzeyi olarak nitelendirilen IV. Grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanları ile I., II., ve III. grupta yer alan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve her birisi için farkın IV. Grupta yer alan öğrencilerin lehine daha yüksek olduğu görülmektedir.

Başarı düzeyi II. Grupta yer alan öğrencilerin puanları ile başarı düzeyi III. Grupta yer alan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı, birbirleriyle benzerlik gösterdikleri görülmektedir.

Tablo 4.12 stratejik öğrenme yaklaşımı açısından ele alındığında, derinlemesine öğrenme yaklaşımında olduğu gibi, stratejik öğrenme yaklaşımları puanlarının

artma eğilimi görülmektedir. Öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı puanları başarı gruplarına göre karşılaştırıldığında, I. grupta yer alan öğrencilerin puanları (51,41) ile II, III, ve IV. grupta yer alan öğrencilerin puanları (sırasıyla 56,28 , 58,75 ve 62,12) arasındaki farkın anlamlı olduğu ve farkın diğer üç başarı düzeyi grubu lehine daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, her bir grubun stratejik öğrenme yaklaşımı puanının önceki gruplardan anlamlı biçimde farklılık gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.12 yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde, IV.grupta yer alan öğrencilerin puanları (50,18) ile III.,II. ve I. grupta yer alan öğrencilerin puanları (sırasıyla 53,16, 54,91 ve 57,14) arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve farkın IV. grupta yer alan öğrencilerin lehine daha düşük olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla başarı düzeyi düştükçe, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları artış göstermektedir.

4.2.2.2. Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu

Öğrenme yaklaşımlarının başarı durumlarına göre değerlendirilmesine geçmeden önce, başarı puanlarının kendilerine bakılması yararlı görülmüştür. Başarı düzeylerine ilişkin bulgulara bakıldığında öğrencilerin önemli bir bölümünün (%11) alınabilecek toplam puanın yarısından daha düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bir dersten doğrudan başarılı sayılabilmek için HÜ öğrencileri için not ortalamasının 65 ve daha yukarısında olması, MÜ ve SDÜ öğrencileri için not ortalamasının 60 ve yukarısında olması gerekmektedir (HÜ, MÜ ve SDÜ eğitim-öğretim sınav yönetmelikleri). Bazı koşulların yerine getirilmesiyle (belirli bir akademik ortalama sağlanması koşuluyla) her üç üniversite de 50 ve daha üstündeki notlar başarılı kabul edilmektedir. Yalnızca I. Grupta yer alan öğrenciler dikkate alındığında bile her

on öğrenciden birinin başarısız olduğu, koşullu geçilen bir sonraki başarı grubu da dahil edildiğinde öğrencilerin % 42'sinin düşük başarı grubunda yer aldığı söylenebilir. Bunun anlamı öğrencilerin %42'sinin tamamen başarısız olması ya da öğrenim süresini uzatarak mezun olması anlamına gelir. Bu sonuç da eğitimin niteliğine ilişkin kaygılı bir durumu ortaya çıkarırken aynı zamanda kıt kaynakların etkili biçimde kullanılamaması veya tamamen başarısızlık durumunda boşa harcanması anlamına gelir.

En üst başarı grubunda yer alan öğrencilerin toplam öğrencilerin %21'ini oluşturması üniversitelerde üst düzey başarıya sahip olan öğrencilerin oranın oldukça düşük olduğu şekline yorumlanabilir. Eğer okul başarısı ile istendik nitelikler arasında ilişki varsa, mezunların büyük bir bölümünün bu niteliklere düşük düzeyde sahip oldukları söylenebilir.

Öğrenme yaklaşımlarına dönüldüğünde (Tablo 4.9. s. 143), bütün başarı gruplarında derinlemesine puanların orta puan değerinin (54,00) üzerinde olduğu ve en başarılı gruptaki öğrencilerin puanlarının alınabilecek en yüksek puana (90,00) kısmen daha yakın olduğu söylenebilir. Bütün başarı gruplarında eğilimin derinlemesine öğrenme yönünde olması, öğrencilerin öğrenme yönelimini derinlemesine öğrenme yönünde etkilemenin daha kolay olabileceği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin not ortalamaları yükseldikçe derinlemesine puanlarının da artış eğiliminde olduğu izlenmektedir. Bu durum akademik başarı ile derinlemesine öğrenme özelliklerini işe koşma arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle en üst başarı grubuyla en alt başarı grubunun derinlemesine ve yüzeysel puanları karşılaştırıldığında, en düşük başarı grubundaki öğrencilerin derinlemesine ve yüzeysel öğrenme puanları arasında yalnızca 2,19'luk bir fark olurken, en üst başarı grubundaki öğrencilerin derinlemesine ve yüzeysel öğrenme puanları

arasında 15,92 puanlık bir fark oluştuğu görülmektedir. Bu durum daha yüksek başarıya sahip öğrencilerin daha derinlemesine yönelimli olduğu biçiminde değerlendirilebilir. Öğrencilerin derinlemesine öğrenmenin özelliklerini işe koşmalarından dolayı da daha başarılı olmaları mümkündür. Alanyazın öğrenciler uygun öğrenme yaklaşımını işe koşamamaları durumunda da başarısız olabileceklerini göstermektedir. Ayrıca giriş özellikleri bakımından öğrencilerin yüksek puan gruplarından üniversiteye yerleştirildikleri düşünüldüğünde başarı öğrenme yaklaşımıyla açıklanabilir.

Stratejik öğrenme yaklaşımları puanlarının da derinlemesine puanlar gibi başarı yükseldikçe yükseldiği görünmektedir. Ancak ortalamaların derinlemesine puanlar kadar yüksek olmadığına dikkat çekmek gerekir. Alanyazın stratejik davranan öğrencilerin niyetleri yalnızca başarıya ulaşmak olmakla birlikte, derinlemesine öğrenme gereği ortaya çıktığında yönelimlerinin değişebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca stratejik öğrenme yönünde başat bir eğilimin olmaması bunu kolaylaştırabilir.

Öğrencilerin yüzeysel yaklaşımları puanlarının derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının tersi yönde artış gösterdiği görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin başarı düzeyleri düştükçe, öğrencilerin yüzeysel öğrenme puanlarında bir artış olduğu görülmektedir. Bu durum aynı zamanda yüzeysel öğrenme yaklaşımını işe koşan öğrencilerin akademik başarılarının da düştüğünü göstermektedir. Akademik başarı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında olumsuz bir ilişki olduğu söylenebilir. Alanyazında öğrenciler giriş özellikleri olarak yeterli olsa bile, öğrenme yaklaşımı tercihi nedeniyle başarısız olabileceklerini ortaya koymaktadır (Kember ve Harper 1987; Chou, Taylor ve Su 1999; Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson 2004 Selçuk, Çalışkan ve Erol 2007). Bu araştırmanın kapsamında yer alan öğrencilerin merkezi sınavla

yerleştirildiği, giren öğrenci sayısının çokluğu nedeniyle yüksek başarı dilimindeki öğrencilerden oluştuğu düşünüldüğünde, öğrencilerin başarısızlığı başka değişkenlerin etkisi yanında öğrenme yaklaşımı tercihi ile ilişkilendirilebilir. Çünkü tüm başarı gruplarında yüzeysel öğrenme puanları çok düşük olmadığı, orta puan değerine yakın olduğu dikkate alındığında, önemli düzeyde yüzeysel öğrenmenin işe koşulduğu şeklinde değerlendirilebilir. Başka bir anlatımla her düzeydeki öğrenci yüzeysel öğrenmeyi önemli ölçüde işe koştuğu söylenebilir. Bu durum öğrenme-öğretme ortamının özelliklerinden de kaynaklanabilir. Bu araştırmanın öğrenme-öğretme ortamı bölümünde genel durumu yansıtan Tablo 4.23'e (s. 177) bakıldığında, hem genel olarak hem de öğrenme-öğretme ortamının alt boyutlarında öğretim-öğrenme ortamına ilişkin puanların derinlemesine yönlendirici olama düzeyi orta puan değerlerinin altında olduğu görülmektedir. Bunun anlamı öğretim-öğrenme ortamı derinlemesine öğrenmeye yönlendirici özellikler içermediği şeklinde ortaya konabilir. Ortamın öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olduğu ilgili alanyazın tarafından doğrulanmaktadır. Bu nedenle yüzeysel yaklaşımın bu ölçüde işe koşuluyor olması beklendik bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Betimsel sonuçlara ilişkin yapılan yorumların, başarı değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarla da desteklendiği görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının başarı gruplarına göre karşılaştırılmasına bakıldığında, başarı düzeyinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımı tercihini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, başarı öğrenme yaklaşımı tercihi üzerinde önemli bir değişken iken, aynı zamanda öğrenme yaklaşımı tercihinin de başarı üzerinde önemli bir değişken olduğu söylenebilir (Tablo 4.35. s. 214).

Başarı grupları arasındaki karşılaştırmalara bakıldığında, derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının en düşük başarı grubundan en yüksek başarı grubuna doğru artış gösterdiği ve en düşük başarı grubundaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımı puanlarının diğer gruplardan anlamlı biçimde düşük olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle diğer başarı grupları en düşük başarı grubuna göre daha derinlemesine öğrenme yönelimlidir. Ayrıca daha başarılı ve yetenekli öğrencilerin derinlemesine yaklaşımı daha fazla işe koştukları alanyazın tarafından da doğrulanmaktadır. (Smith 1996; Bernardo 2003; Selçuk, Çalışkan ve Erol 2007, Senemoğlu, Berliner, Yıldız, Doğan, Savaş ve Çelik 2007).

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının en düşük başarı grubundan en yüksek başarı grubuna doğru anlamlı biçimde farklılaştığı ve farkın en düşük başarı grubu yönünde arttığı görülmektedir. Başka bir deyişle, başarı düzeyi yükseldikçe yüzeysel öğrenme puanları anlamlı biçimde düşmekte ya da yüzeysel öğrenme yönelimi arttıkça başarı düşmektedir.

Buraya kadar ele alınan sonuçlar yurt dışında ve Türkiye’de yapılan birçok araştırmanın sonuçları ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Aşağıda bu çalışmaların örnekleri ve kısa sonuçları yer almaktadır.

Kember ve Harper (1987) tarafından yapılan araştırma yüzeysel yaklaşımı tercih eden öğrencilerin başarısızlık ve terk etme eğilimlerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonucun gerekçesi olarak bu öğrencilerin anlamaktan çok aktarma çabası içinde olmalarını göstermiştir. Bu çalışmayla ilişkilendirildiğinde geçebilecek kadar yeterli notu alamayan öğrencilerin yüzeysel eğilimlerinin diğer gruplardan yüksek olduğu görülmektedir.

Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson (2004)’un araştırmasında derinlemesine ve stratejik yaklaşımla akademik performans arasında olumlu biçimde ilişki

bulunurken yüzeysel yaklaşımla akademik performans arasında olumsuz ilişki bulunmuştur. Richardson (2003)'in araştırmasında öğrencilerin akademik başarıları ve stratejik yaklaşımı benimsemeleri arasında olumlu bir ilişki bulunurken öğrencilerin akademik başarısı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanma arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur.

Chou, Taylor ve Su(1999)ile Bernardo (2003) ve Smith (1996)'in araştırması üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihi ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki olduğunu, puanların derinlemesine öğrenme yaklaşımı yönünde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonucun bu araştırmanın sonuçlarıyla tamamen örtüştüğü söylenebilir.

Ellez ve Sezgin (TY) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmanın sonuçları, derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları ile akademik başarı arasında olumlu ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde, Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007)'un çalışmaları öğretmen adaylarının akademik başarıları ile derinlemesine öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı pozitif ilişki, yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla negatif ilişki olduğunu belirlemiştir.

Senemoğlu, Berliner, Yıldız, Doğan, Savaş, Çelik (2007)'in araştırmasında Türk ve Amerikalı öğrencilerin algıladıkları başarı düzeyi ile benimsedikleri öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı ilişki olduğu gözlenmektedir. Kendini yüksek düzeyde başarılı gören her iki ülke öğrencilerinin de derinlemesine ve stratejik yaklaşımları benimsediği, düşük düzeyde başarılı olanların ise yüzeysel yaklaşımı tercih ettiği görülmüştür.

Sonuç olarak, öğrenme yaklaşımları puanlarının öğrencilerin başarı durumlarından etkilendiği ve yüksek başarı düzeyinin derinlemesine ve stratejik yaklaşımlarla ilişkilendirilirken, düşük başarının yüzeysel öğrenmeyle

ilişkilendirilebileceği bu araştırmanın önemli bir bulgusu olarak değerlendirilebilir. Bu bulgunun diğer araştırmalarla da koşutluk göstermesi genellenebilir olduğu yönünde değerlendirilebilir.

4.2.3. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu alt boyutu üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasını öngörmektedir. Bu amaçla önce öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin betimsel puanları sınıf düzeyine göre verilmiş, daha sonrada bu puanların sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

4.2.3.1. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.13’de üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre öğrenme yaklaşımlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları yer almaktadır.

Tablo 4.13. Sınıf Düzeyine Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğrenme yaklaşımları	1. Sınıflar		4. Sınıflar	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Derinlemesine	63,20	11,19	63,19	11,74
Stratejik	58,38	11,91	57,35	12,29
Yüzeysel	54,17	10,86	52,80	11,19
n	1785		1643	

Tablo 4.13 derinlemesine öğrenme yaklaşımı bakımından ele alındığında, 1. sınıf öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanlarının 63,20 ve 4. sınıf öğrencilerinin aynı puanlarının 63,19 olduğu ve orta puan değerinin (54,00) üzerinde olduğu görünmektedir.

Tablo 4.13 stratejik öğrenme yaklaşımı bakımından ele alındığında derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarında olduğu gibi 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanlarının da (58,38 ve 57,18) orta puanın (54,00) üstünde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13 yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından ele alındığında, 4. sınıf öğrencilerinin yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının (52,80) orta puanın az altında olduğu ve 1. sınıf öğrencilerinin aynı puanlarının 54,17 orta puan düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13 öğrenme yaklaşımları bakımından kendi içinde ele alındığında, hem 1. sınıf öğrencilerinin hem de 4. sınıf öğrencilerin öğrenme yaklaşımı puanlarının yüzeysel öğrenme yaklaşımından derinlemesine öğrenme yaklaşımına doğru artış gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.14'de üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin toplam puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırmasını gösteren MANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.14. Sınıf Düzeyine Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları

	Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
Sınıf düzeyi	,993	7,490	3	3422	,000

p<.05

Tablo 4.14 öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puanlarının öğrencilerin devam ettiği sınıf açısından ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Wilks' Lambda değeri ,993 F= 7,490 p<.05). Bu durum bazı öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanların sınıf düzeylerinden etkilendiğini göstermektedir.

Tablo 4.15'te sınıf düzeyleri açısından her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanların karşılaştırılması yer almaktadır.

Tablo 4.15. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Her Bir Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren t-Testi Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımları	Sınıf	n	\bar{x}	ss	t	p
Derinlemesine	1. sınıf	1785	63,21	11,19	,038**	,970
	4. sınıf	1643	63,19	11,74		
Stratejik	1. sınıf	1785	58,38	11,91	2,492*	,013
	4. sınıf	1643	57,35	12,29		
Yüzeysel	1. sınıf	1785	54,17	10,86	3,650*	,000
	4. sınıf	1643	52,80	11,19		

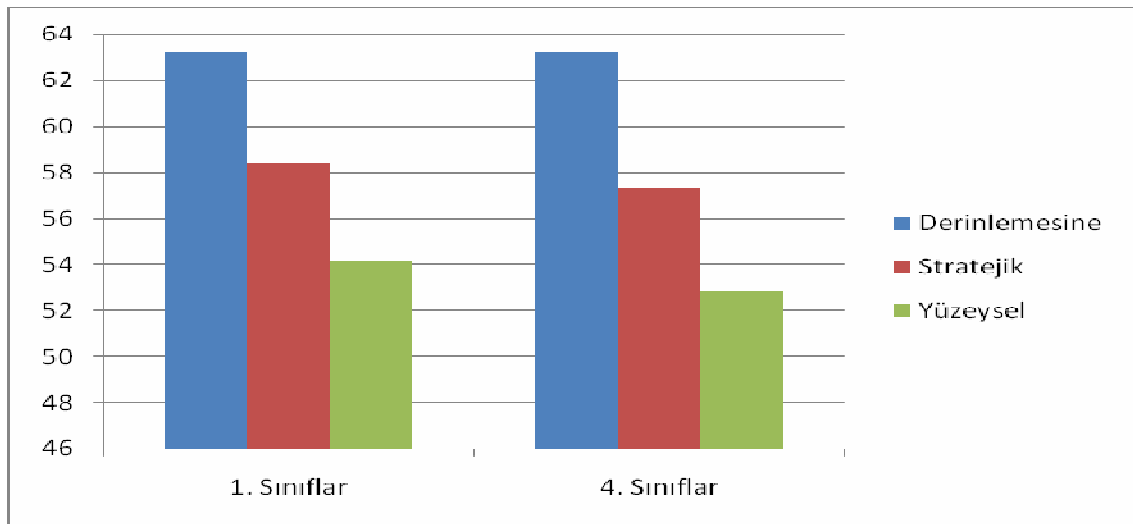
* p<.05

** p>.05

Tablo 4.15'te 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlılık bir farklılık (t= 038 p>.05) göstermediği görülmektedir. Başka bir deyişle, iki farklı sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları benzerdir.

Tablo 4.15 stratejik öğrenme yaklaşımı açısından ele alındığında, sınıf düzeyleri açısından öğrencilerin ortalama puanlarının (t= 2,492 p<.05) anlamlı biçimde farklılaştığı ve farkın 1. sınıflar yönünde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15 yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından da birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama puanları arasında 0.5 düzeyinde anlamlı bir farklılık ($t=3,650$ $p<.05$) olduğunu ve farklılığın 1. sınıf öğrencileri yönünde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.



Çizelge 4 Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları

4.2.3.2. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu

Hem birinci sınıf hem de dördüncü sınıf öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları, orta puan değerinden (54,00) 7,00 puan daha yüksek olmakla birlikte maksimum puan olan 90,00'dan oldukça uzak görünmektedir (Tablo 4.13. s. 154). Bu bulgu ne birinci sınıf öğrencilerinin ne de dördüncü sınıf öğrencilerinin derinlemesine öğrenmeyi başat biçimde işe koşmadıkları biçiminde yorumlanabilir. Halbuki üniversite eğitiminin derinlemesine öğrenme özelliklerinin daha dazla işe koşulmasını gerektiriyor olması ve öğrencilerin akademik ortamda kaldıkça bu eğilimlerinin yükselmesi beklenir.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaların sınıf düzeyine göre karşılaştırılması, her iki sınıfın ortalama puanları arasında istatistiksel olarak

anlamli bir farkin olmadigini ortaya koymaktadır ($t= 038$ $p>.05$). Bu sonuç üniversitelerdeki öğretme-öğrenme ortamının özelliklerinin öğrencileri zamanla derinlemesine öğrenme yönelimini artırma yönünde etkileyemedikleri biçiminde yorumlanabilir. Öğrencilerin öğrenme-öğretme ortamına ilişkin algılarının orta puan değerinin altında derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olarak nitelendirilmesi (Tablo 4.23, 4.32. s. 177-208) bu sonuçlarla tutarlılık olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı puanları orta puan değerinin (54,00) çok az üstündedir (Tablo 4.15. s. 156). Dolayısıyla hem birinci sınıf hem de dördüncü sınıf öğrencileri başat biçimde olamamakla birlikte, önemli ölçüde stratejik davranmaktadırlar. Başka bir deyişle öğrenme yöneliminden çok başarılı olma, yüksek not alma niyetiyle çalışmanın üniversite öğrencileri bakımından dikkate değer ölçüde yaygın olduğu söylenebilir. Birinci sınıftan dördüncü sınıfa gelindiğinde stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarında az da olsa bir düşme olduğu (58,38 den 57,35'e) ve bu değişmenin dördüncü sınıflar lehine anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($t= 2,492$ $p<.05$). Ancak ortalamalar arasındaki değişme çok büyük olmadığı için, bu sonucun öğrencilerin dikkate değer ölçüde stratejik davrandıkları gerçeğini değiştirmedeği söylenebilir.

Öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin puanları sınıf düzeylerine göre ele alındığında, ortalamaların yine orta puan (54,,00) civarında olduğu ancak sınıf düzeyi yükseldikçe az da olsa ortalamalarda bir azalma olduğu ve bu değişmenin dördüncü sınıflar lehine gerçekleştiği görülmektedir. Hem stratejik hem de yüzeysel öğrenme puanlarında sınıf düzeyi yükseldikçe bir azalmanın olması üniversite eğitimi açısından olumlu değerlendirilebilir. Bir başka anlatımla akademik ortamda kalma süresinin öğrencilerin stratejik ve yüzeysel olma özelliklerini az da olsa olumlu yönde değiştirmiş olduğu

söylenir. Ayrıca öğrencilerin yaşları arttıkça bu özelliklerinde azalma, derinlemesine eğilimlerinde artış olduğu birçok çalışmanın sonucuyla desteklenmektedir. Burada birinci sınıf öğrencileriyle dördüncü sınıf öğrencileri arasındaki üç yıllık fark sınırlı da olsa bu bağlamda değerlendirilebilir.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihinde öğretme-öğrenme ortamının özellikleri daha belirleyici olduğundan, sınıf ya da yaş değişkenini konu alan çalışmaların tutarlı sonuçlar ortaya konması beklenmeyebilir. Alanyazındaki çalışmalarda bu yorumu destekler niteliktedir. Aşağıda bu çalışmalara örnekler verilmiştir. Bu araştırmanın bu boyutunu aşağıdaki bazı araştırmalarla benzerlik gösterirken, bazılarıyla farklılık gösterdiği görülmektedir.

Ekinci ve Ekinci (2007)'nin çalışması ilköğretim bölümü birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımları arasında fark bulunmadığını belirlemiştir.

Ramsden ve Entwistle (1981), Smith (1996) ve Gow ve Kember (1990)'ın çalışmaları yaşça daha büyük öğrencilerin çalışmalarında derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha yüksek düzeyde işe koşma eğiliminde oldukları ve yaş düzeyi (dolayısıyla sınıf düzeyi) düştükçe yüzeysel öğrenme yaklaşımının daha fazla işe koşulduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada da derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlar daha yüksek olmakla birlikte, dördüncü sınıf öğrencileri (yaşça daha büyük olanlar) lehine bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın derinlemesine öğrenme sonuçları ile bir koşutluk göstermezken, daha alt sınıflardaki öğrencilerin daha fazla yüzeysel öğrenmeyi işe koştukları bulgusuyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Newble ve Gordon (1985) birinci sınıf tıp öğrencilerinin derinlemesine yaklaşım puanlarının düşük olduğu sonraki sınıflara doğru artış gösterdiğini belirlemiştir. Bu çalışmanın sonuçları bu bulgu ile örtüşmemektedir.

Ellez ve Sezgin (TY) ile Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007)'un çalışmaları öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe yüzeysel öğrenme yaklaşımının daha az, derinlemesine öğrenme yaklaşımını ise daha fazla benimsedikleri saptanmıştır. Bu araştırmanın ilk boyutu bu çalışma ile tutarlı iken, derinlemesine öğrenme ile tutarlılık görülmemektedir.

Richardson (1993) araştırmasında lisans ve lisansüstü programlara devam eden öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihleri arasında bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Richardson (1998)'in başka bir çalışmasında da yaşla çalışma yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Senemoğlu, Berliner, Yıldız, Doğan, Savaş, Çelik (2007) Türk ve Amerikalı öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etmelerinde anlamlı bir fark olmadığını belirlemişlerdir.

Bu araştırma ve yukarıda sunulan araştırmaların sonuçlarının tutarlılık göstermemesi, sınıf düzeyi veya yaş düzeyinin öğrenme yaklaşımları tercihinin bir değişkeni olmadığı biçiminde de yorumlanabilir. Araştırma sonuçlarının farklılığı, yaklaşımları etkileyen temel değişkenler arasında sınıf düzeyi yer almıyor olabilir. Dolayısıyla farklılığın kaynağı sınıf düzeyi değil öğrencinin etkileşimde bulunduğu öğretim-öğrenme ortamı olabilir. Zira davranışın kaynağı etkileşimin içeriğine bağlıdır. Öğrenme ortamının farklılaştırılarak öğrenme yaklaşımının farklılaştırılabileceğini gösteren sonuçlar bulunmaktadır. Örneğin etkin öğrenmenin uygulanmasının derinlemesine öğrenme yönünde

eğilimi geliştirdiği Wilson ve Fowler (2005) ile Sivan, Leung, Woon, ve Kember (2000)'in çalışmaları ile belirlenmiştir.

4.2.4. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu alt boyutu üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasını öngörmektedir. Bu amaçla önce öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin betimsel puanları cinsiyete göre verilmiş, daha sonrada bu puanların cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

4.2.4.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.16'da üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre öğrenme yaklaşımlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları yer almaktadır.

Tablo 4.16. Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğrenme yaklaşımları	K		E	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Derinlemesine	63,03	11,17	63,39	11,78
Stratejik	59,29	12,20	56,26	11,78
Yüzeysel	52,94	10,86	54,17	11,20
n	1842		1586	

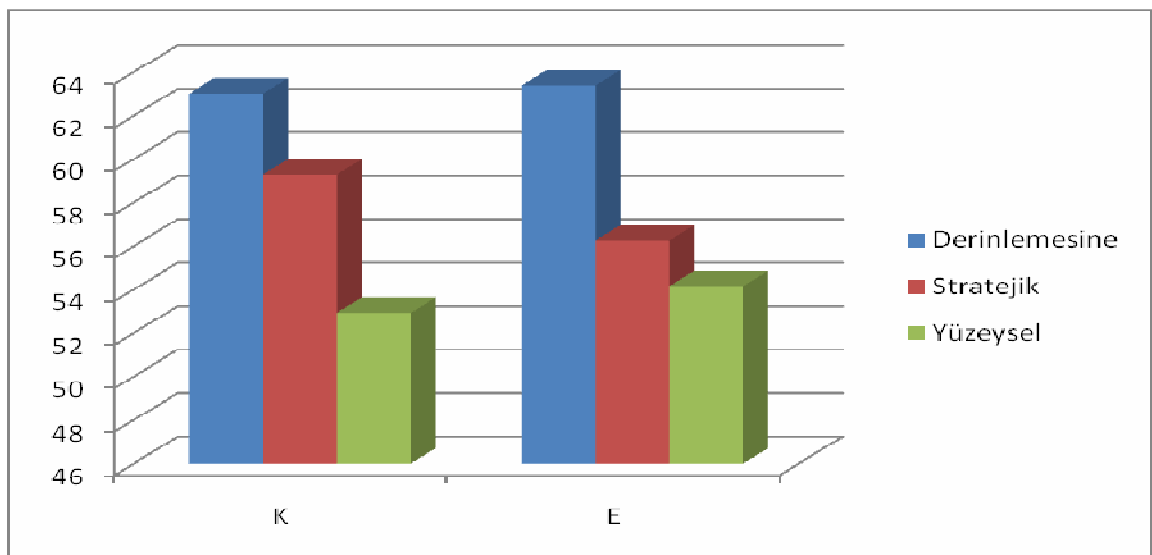
Tablo 4.16 derinlemesine öğrenme yaklaşımı bakımından ele alındığında, her iki cinsiyete ait öğrenci gruplarının ortalama puanlarının (63,39 ve 63,03) orta

puanın üzerinde olduğu, genel eğilime uygun olarak maksimum puandan epeyce uzak olduğu görülmektedir.

Tablo 4.16 stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlar bakımından ele alındığında, kız öğrencilerin bu öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanlarının (59,29) erkek öğrencilerin aynı puanlarından (56,26) biraz yukarıda olduğu, orta puanın çok üzerinde olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.16 yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlar bakımından ele alındığında, öğrencilerin bu yaklaşıma ilişkin puanlarının derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanların altında ve orta puan düzeyinde olduğu görülmektedir.

Her iki cinsiyete ait grupların ortalama puanları kendi içlerinde ele alındığında, hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler için ortalama puanların yüzeysel öğrenme yaklaşımından derinlemesine öğrenme yaklaşımı yönünde artış gösterdiği görülmektedir.



Çizelge 5. Cinsiyete Göre Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları

Tablo 4.17’de üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin toplam puanlarının cinsiyete göre karşılaştırmasını gösteren MANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puanlarının ,05 düzeyinde cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Wilks’ Lambda değeri ,970 F= 35,201 p<.05). Bu durum bazı kız ve erkek öğrencilerin öğrenme yaklaşımı tercihlerinin anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Tablo 4.17. Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
,970	35,201	3	3422	,000

p<.05

Tablo 4.18’de her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması yer almaktadır.

Tablo 4.18. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Her Bir Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren t-Testi Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımları	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p
Derinlemesine	K	1842	63,03	11,16	-,925**	,335
	E	1586	63,40	11,78		
Stratejik	K	1842	59,29	12,19	7,384*	,000
	E	1586	56,26	11,78		
Yüzeysel	K	1842	52,95	10,86	-3,254*	,001
	E	1586	54,18	11,20		

* p<.05

** p>.05

Tablo 4.18 derinlemesine öğrenme yaklaşımı bakımından ele alındığında, her iki cinsiyete ait öğrencilerin ortalama puanlarının benzer olduğu, iki grubun puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t=-,925$ $p>.05$).

Tablo 4.18 stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanlar bakımından ele alındığında, bu yaklaşıma ilişkin puanlar arasında fark olduğu ve farkın kız öğrenciler yönünde yüksek olduğu görülmektedir ($t= 7,384$ $p<.05$). Bir başka deyişle kız öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının (59,29) erkek öğrencilerin aynı puanlarından (56,26) anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.18'e yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında bir farklılığın olduğu ($t= -32,54$ $p<.05$) bu farklılığında kız öğrencilerin lehine düşük olduğu görülmektedir.

4.2.4.2. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu

Hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin puanları stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanlarından daha yüksektir (Tablo 4.16. s. 161). Başka bir deyişle her iki grubun derinlemesine eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak erkek ve kız öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları birbirine çok yakındır (sırasıyla 63,39 ve 63,03). Her iki cinsiyetin puanları da alınabilecek orta puan değerinin (54,00) biraz üzerinde ancak ideal durumu yansıtan alınabilecek en yüksek puandan oldukça uzaktır. Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanlarının karşılaştırılmasına bakıldığında, her iki cinsiyetin puanları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t= -,925$ $p>.05$). Bu sonuç öğrencilerin derinlemesine

öğrenme özelliklerini benzer düzeyde işe koştukları ve cinsiyete bağlı özelliklerin derinlemesine öğrenme düzeyini farklılaşdırmadığı biçiminde değerlendirilebilir.

Öğrencilerin stratejik öğrenme puanlarının orta puan değerinin (54,00) biraz üzerinde olduğu ancak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre stratejik öğrenme yaklaşımını daha yüksek düzeyde işe koştukları gözlenmektedir. Stratejik öğrenme puanlarının karşılaştırılmasına bakıldığında (Tablo 4.18. s. 163), her iki grubun puanları (59,29 ve 56,26) arasında anlamlı bir fark olduğu ($t= 7,384$ $p<.05$) ve farkın kız öğrenciler lehine daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle kız öğrencilerin çalışmalarında daha yüksek düzeyde başarı odaklı çalıştıkları söylenebilir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarına bakıldığında, yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ($t= -32,54$ $p<.05$), ve farkın erkek öğrenciler yönünde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha yüksek düzeyde işe koştukları biçiminde değerlendirilebilir.

Bunun anlamı her iki cinsiyetinde ilişkin Kız öğrencilerin her üç yaklaşıma ilişkin ortalamalarına genel olarak baktığımızda kızların daha çok derinlemesine süreçleri işe koştüğünü söyleyebiliriz. Yüzeysel yaklaşım puanlarının orta puanın altında olması anlamlı öğrenme açısından istendik bir durumdur ama bu puanın taban puanın oldukça üstünde olması ve derinlemesine puanlarının da maksimum puana yakın bir değer sergilememesi kız öğrencilerin baskın olarak tercih ettikleri bir öğrenme yaklaşımının bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini cinsiyete göre ele alan farklı ülkelerde yapılmış çalışmalara bakıldığında, sonuçlarda bir tutarlılık olmadığı görülmektedir. Aşağıda sunulan çalışmaların bu yargıyı desteklediği görülmektedir.

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

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

Smith (1996) yaptığı araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek akademik güvene sahip oldukları ve derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha fazla işe koştukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde Hayes ve Richardson (1995) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları kız öğrencilerin sanat derslerinde anlam yönelimi boyutunda daha yüksek puanlar aldıkları ve kız öğrencilerin çalışma yaklaşımlarının erkeklerle göre daha istendik olduğunu ortaya koymuştur. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı bakımından bu iki araştırmanın sonuçlarının bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmediği görülmektedir.

Watkins ve Hattie (1981) tarafından yapılan çalışmada, kızlar erkeklerden daha fazla derslere ilgi gösterdikleri ve çalışmalarında derinlemesine öğrenme

yaklaşımını daha fazla işe koştukları belirlenmiştir. Aynı zamanda kızların genellikle daha düzenli çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları görülmüştür. Erkeklerin çalışmalarında daha kaygılı oldukları ve yüzeysel öğrenmeyi daha fazla işe koştukları da belirlenmiştir. Bu araştırmanın derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin sonucunun bu çalışmayla örtüşmezken, erkeklerin daha yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin sonuçları ile örtüşmektedir. Bu çalışmada olduğu gibi, Ekinci ve Ekinci (2007)'nin ilköğretim bölümü öğrencileri ile yaptığı çalışma da erkek öğrencilerin yüzeysel öğrenme puanlarının kız öğrencilerden anlamlı biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Alanyazındaki araştırmaların tutarlılık göstermemesi beklenen bir sonuç olarak karşılanabilir. Cinsiyete bağlı davranışların kültürel ve sosyo-ekonomik ortamlardan etkilendiği ve buna bağlı olarak eğitime yükledikleri anlam farklılaşabilir. Böyle bir farklılaşmanın farklı sonuçlarının olması beklenebilir. Bu bağlamda cinsiyet öğrenme yaklaşımları tercihini kendisini oluşturan etkenlere göre şekillendirebilir.

4.2.5. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumu

Araştırmanın bu alt boyutu üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin mezun olunan lise türüne göre karşılaştırılmasını öngörmektedir. Bu amaçla önce öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin betimsel puanları mezun olunan lise türüne göre verilmiş, daha sonrada bu puanların mezun olunan lise türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

4.2.5.1 Mezun Olunan Lise Türüne Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.19’da öğrencilerin mezun olunan lise türüne göre öğrenme yaklaşımlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları yer almaktadır.

Tablo 4.19. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğrenme Yaklaşımları	Genel Lise		Anadolu L.		Fen L.		Anad. Öğrt. L.		Meslek L.	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Derinlemesine	64,33	11,25	61,81	11,53	59,04	11,43	63,00	10,63	67,33	10,90
Stratejik	59,38	12,01	56,21	12,09	53,74	10,44	56,66	11,36	60,49	12,46
Yüzeysel	54,06	11,53	53,20	10,38	53,18	10,62	52,63	10,85	50,06	10,32
n	1764		1266		174		100		124	

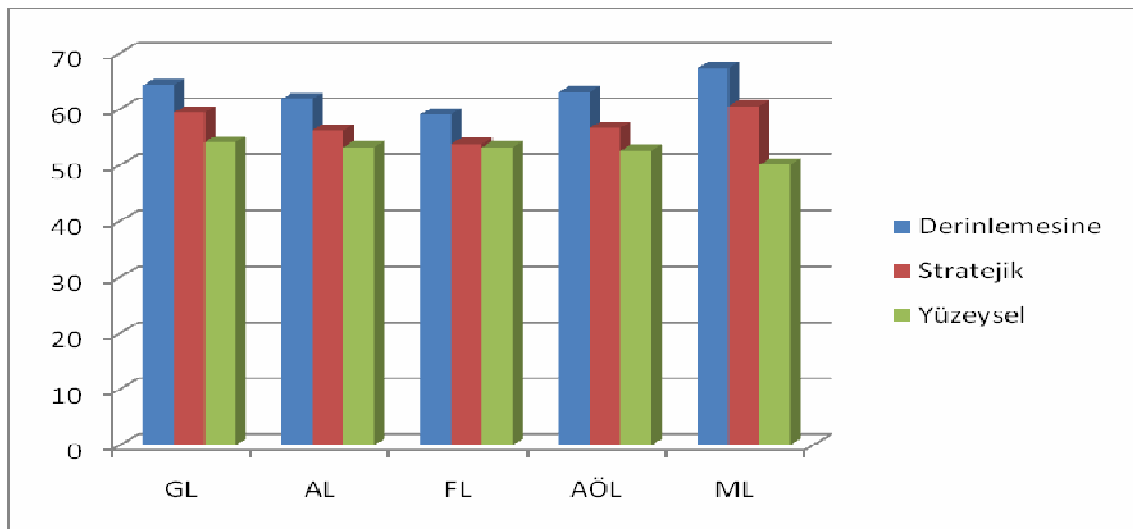
Tablo 4.19’derinlemesine öğrenme yaklaşımı bakımından ele alındığında, tüm lise gruplarında derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanların minimum 59,04 (Fen lisesi) ve maksimum 67,33 (Meslek Liseleri) olduğu görülmektedir. Tüm liseler için ortalama puanların orta puan olan 54’ün üzerinde olduğu ve orta puandan olumlu yönde en uzak grubu meslek lisesi mezunlarının oluşturduğu görülmektedir. Puanlar liselere göre yüksekten düşüğe göre sıralandığında, meslek liseleri (67,33), genel liseler (64,33), Anadolu öğretmen liseleri (63,00), Anadolu liseleri (61,81) ve fen liseleri (59,04) şeklinde bir sıralama ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.19 stratejik öğrenme yaklaşımı bakımından ele alındığında, tercih etme düzeyleri farklı olmakla birlikte stratejik öğrenme puanlarının lise türüne göre sıralamasının derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin puanların liselere

göre sıralanmasıyla koşutluk göstermektedir. Puanlar liselere göre yüksekten düşüğe göre sıralandığında, meslek liseleri (60,49), genel liseler (59,38), Anadolu öğretmen liseleri (56,66), Anadolu liseleri (56,21) ve fen liseleri (53,74) şeklinde bir sıralama ortaya çıkmaktadır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının orta puan değerine (54,00) yakın olduğu görülmektedir.

Tablo yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından ele alındığında, tüm liselerin mezunları için ortalama puanların orta puan ve altında olduğu görülmektedir. Genel lise mezunları bu boyut bakımından en yüksek ortalamaya sahipken, meslek liseleri en düşük ortalamaya sahiptir.

Her bir lise türü kendi içinde ele alındığında, tüm lise gruplarında yüzeysel yaklaşımdan derinlemesine yaklaşım yönünde ortalamaların artış gösterdiği görülmektedir.



Çizelge 6. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları

Tablo 4.20’de üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin toplam puanlarının mezun oldukları lise türüne göre karşılaştırmasını gösteren MANOVA sonuçları yer almaktadır

Tablo 4.20. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
,039	11,414	12	10269	,000

p<.05

Tablo öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puanlarının ,05 düzeyinde lise türlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Wilks' Lambda değeri ,039 F= 11,414 p<.05). Bu durum lise türleri açısından bazı öğrenme yaklaşımlarına ilişkin toplam ortalama puanların değerine göre daha yüksek ya da düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puanları mezun olunan lise türünden etkilenmektedir.

Tablo 4.21'de her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin puanların mezun olunan lise türüne göre karşılaştırılması yer almaktadır.

Tablo 4.21. Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrencilerin Her Bir Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Derinlemesine	Gruplar arası	9837,800	4	2459,450	19,132*	,000
	Gruplar içi	440037,314	3423	128,553		
	Toplam	449875,114	3427			
Stratejik	Gruplar arası	11493,244	4	2873,311	20,062*	,000
	Gruplar içi	490238,295	3423	143,219		
	Toplam	501731,539	3427			
Yüzeysel	Gruplar arası	2229,508	4	557,377	4,594*	,001
	Gruplar içi	415340,511	3423	121,338		
	Toplam	417570,019	3427			

* p<.05

Tablo 4.21'e göre öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre derinlemesine ($F= 19,132$ $p<.05$) stratejik ($F= 20,062$ $p<.05$) ve yüzeysel ($F= 4,594$ $p<.05$) öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalama puanları ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 4.22'de öğrenme yaklaşımları bakımından farklılığın hangi lise türleri arasında bulunduğunu belirlemeye yönelik olarak yapılan LSD testi sonuçları yer almaktadır

Tablo 4.22. Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Mezun Olunan Lise Türleri Arası İkili Karşılaştırmalarını Gösteren LSD Testi Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımları	Liseler	GL (64,33)	AL (61,81)	FL (59,04)	AÖL (63,00)
Derinlemesine	GL (64,33)				
	AL (61,81)	2,5201(*)			
	FL (59,04)	5,2903(*)	2,7702(*)		
	AÖL (63,00)	1,3305	-1,1896	-3,9598(*)	
	ML (67,33)	-3,0082(*)	-5,5283(*)	-8,2985(*)	-4,3387(*)
Stratejik	Liseler	GL (59,38)	AL (56,21)	FL (53,74)	AÖL (56,66)
	GL (59,38)				
	AL (56,21)	3,1743(*)			
	FL (53,74)	5,6412(*)	2,4669(*)		
	AÖL (56,66)	2,7283(*)	-,4459	-2,9129	
Yüzeysel	ML (60,49)	-1,1036	-4,2779(*)	-6,7448(*)	-3,8319(*)
	Liseler	GL (54,06)	AL (53,20)	FL (53,18)	AÖL (52,63)
	GL (54,06)				
	AL (53,20)	,8604(*)			
	FL (53,18)	,8761	,0157		
	AÖL (52,63)	1,4358	,5754	,5597	
	ML (50,06)	4,0012(*)	3,1409(*)	3,1251(*)	2,5655

* $p<.05$

Tablo 4.22 farklılığın kimler arasında olduğu ve yönünü belirlemek açısından ele alındığında derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin şu sonuçlarla

karşılaşılmaktadır. FL'den mezun olan öğrencilerin puanlarının (59,04) ML, GL, AÖL ve AL'den mezun olan öğrencilerin puanları (sırasıyla 67,33, 64,33, 63,00, 61,81) ile farklılaştığı ve bu farkın FL'den mezun olan öğrenciler aleyhine daha düşük olduğu görülmektedir. ML'den mezun olan öğrencilerin puanlarının GL, AÖL, AL ve FL'den mezun olan öğrencilerin puanlarından anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farkın ML'den mezun olan öğrencilerin lehine daha yüksek olduğu görülmektedir. GL'den mezun öğrencilerin derinlemesine puanları ile AL'den mezun öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve farkın GL lehine daha yüksek iken, GL ve AÖL puanları arasında anlamlı bir fark olmayıp benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.22, stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlar bakımından ele alındığında, genel liselerden mezun olan öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin puanları ile (59,38) meslek lisesinden mezun olanların aynı puanları (60,49) arasında, Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğrencilerin puanları (56,66) ile Anadolu lisesinden mezun olanların aynı puanları (56,21) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğrencilerin puanlarının (56,66) fen lisesinden mezun olan öğrencilerin puanlarının (53,74) anlamlı biçimde farklılaşmadığı, diğer liselerin mezunları arasında aynı puanlar bakımından anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.22 yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlar bakımından ele alındığında, Anadolu lisesi mezunu öğrencilerin puanları (53,20) ile genel lise mezunu öğrencilerin puanları (54,06) arasında anlamlı fark olduğu ve farkın genel liseler yönünde yüksek olduğu görülmektedir. Meslek lisesi mezunu öğrencilerin puanları (50,06) ile GL, AL ve FL arasında anlamlı farklılık olduğu ve farkın ML mezunu öğrenciler lehine düşük olduğu görülmektedir.

4.2.5.2. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu

Öğrenme yaklaşımları puanlarına liselere göre bakıldığında (Tablo 4.19.s. 168), **tüm** lise türlerine göre öğrencilerin derinlemesine puanları stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanlarından daha yüksektir. Bu durum lise türü önemli olmaksızın öğrencilerin derinlemesine eğilimlerinin farklı düzeylerde ancak daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Tüm lise türleri bakımından bu durum olumlu olarak değerlendirilebilir. Alınabilecek maksimum, orta ve minimum puanlar bakımından değerlendirildiğinde, tüm lise türlerine göre derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları orta puan değerinin üzerinde olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak meslek lisesi mezunu öğrencilerin diğer lise mezunlarından farklı bir yönü ortaya çıkmaktadır. Bu lise mezunlarının derinlemesine öğrenme yaklaşımları puanlarının diğer lise mezunlarından belirgin biçimde yüksek, yüzeysel öğrenme puanları bakımından en düşük olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin derinlemesine puanlarıyla yüzeysel öğrenme puanları arasında 17,27 puanlık bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu çerçevede meslek lisesi mezunu öğrencilerin derinlemesine öğrenmeyi en fazla, aynı zamanda en az istedik olan yüzeysel öğrenmeyi en düşük düzeyde işe koşan öğrenciler oldukları söylenebilir.

Meslek lisesi mezunlarının bu farklılığı onların eğitim ortamlarının özellikleri ile ilişkilendirilebilir. Bu okullarda birinci yıldan sonra uygulama dersleri daha ağırlıklıdır. Uygulama dersleri kuramsal bilginin uygulamaya konmasını gerektirir. Dolayısıyla ezbere öğrenme bilginin uygulanmasına elvermediği için öğrencilerin derinlemesine özellikleri daha fazla gelişmiş olabilir.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları bakımından dikkat çekici bir başka nokta ise fen lisesi mezunu öğrencilerin durumudur. Bu okullara devam eden öğrencilerin ortaöğretime sınavla öğrenci alan okullar için yapılan sınavlarda en üst başarı grubunu temsil eden dilimden seçtikleri bilinmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilerin daha yetenekli oldukları düşünülebilir. Ancak bu öğrencilerin derinlemesine puanlarının diğer liselerin mezunu öğrencilere göre düşük olması bu başarı durumlarıyla çelişkili görünmektedir. Bu okullarda yalnızca fen ve matematik alanları bulunmaktadır. Öğrenme yaklaşımlarının konu alanlarına göre verildiği Tablo 4.5' (s. 131) bakıldığında sağlık ve fen bilimleri öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımları puanlarının diğer alanlardan düşük olduğu görülmektedir. Fen liseleri de büyük ölçüde konu alanı bakımından bu alanlara benzerlik gösterdiği söylenebilir ve bu öğrencilerin derinlemesine puanlarının düşüklüğü bu kapsamda değerlendirilebilir.

Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının lise türüne göre karşılaştırılmasına bakıldığında, puanların mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin geçmiş eğitim yaşantılarının öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca bir önceki alt problemde sınıf düzeyine göre öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımları puanlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir. Başka bir deyişle üniversite öğrencilerin derinlemesine puanları üzerinde üniversite de aldıkları eğitimin bir etkisi olmadığı söylenebilir. Bu sonuç öğrenme yaklaşımları üzerinde geçmiş eğitim yaşantılarının etkisinin sürdüğü biçiminde yorumlanabilir. Bu bağlamda öğrencilerin mezun oldukları liselerin mevcut öğrenme yaklaşımları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarına bakıldığında, öğrencilerin bu öğrenme yöneliminin orta puan ve biraz üzerinde olduğu, ancak hiç bir lise türü puanının başat biçimde stratejik olarak nitelendirmeye yetecek kadar yüksek olmadığı söylenebilir. Başka birçok değişken bakımından da görüldüğü gibi, derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarındaki sıralama ile stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanların sıralamasının aynı olduğu görülmektedir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımını en üst düzeyde tercih eden lise türü olan meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin stratejik puanları da en yüksek olarak ortaya çıkmaktadır. Bu genellemeden derinlemesine eğilimi yüksek olan öğrencilerin stratejik özellikleri işe koşma düzeylerinin de yüksek olduğu ancak derinlemesine özellikler düzeyinde olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin yüzeysel öğrenme puanlarına bakıldığında, ortalamaların orta puan ve altındaki yakın değerlerde toplandığı görülmektedir. Bu durum lise türü önemli olmaksızın tüm öğrencilerin önemli ölçüde yüzeysel öğrenme özelliklerini işe koştukları söylenebilir. Meslek lisesi mezunu öğrenciler en düşük yüzeysel öğrenme puanına sahipken, genel lise mezunu öğrencilerin tam tersi en yüksek yüzeysel öğrenme puanına sahip olduğu görülmektedir. Meslek lisesi mezunu öğrencilerin derinlemesine puanlarının yüksekliği dikkate alındığında bu beklenen bir sonuçtur. Alanyazındaki araştırmalar derinlemesine yaklaşımla yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında olumsuz ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Bireyin geçmiş yaşantıları özellikle konuya ilişkin anlayışları ve öğrenme yaşantıları belirli bir öğrenme ortamında tercih edilen yaklaşımı etkilemektedir (Prosser ve Trigwell 1999; Cuthbert 2005: 235-249; Marton ve Saljo 1997: 39-58; Ramsden 2000: 83). Alanyazına dayalı olarak yapılan bu açıklamanın bu çalışma için de geçerli olduğu söylenebilir. En azından derinlemesine öğrenme

yaklaşımına ilişkin sonuçlar bakımından söylenebilir. Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı daha önce belirtilmişti. Sınıf düzeyine göre derinlemesine öğrenme yaklaşımları puanları anlamlı biçimde farklılaşmazken, lise türüne göre anlamlı farklılaşması geçmiş eğitim yaşantılarının etkisi ile açıklanabilir.

Avustralya’da üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada (Ramsden 2000) derinlemesine ya da yüzeysel öğrenme yaklaşımını destekleyen okul ortamına ilişkin deneyimlerine göre üniversitedeki ilk ve izleyen yıllarda benimsedikleri yaklaşımını tercih etme eylemlerinin sürmesine yol açtığını göstermektedir.

Ekinci ve Ekinci (2007)’nin ilköğretim bölümü öğrencileri ile yaptığı çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Burada bu bölümlerde aynı okul türünden mezun olan öğrencilerin sayısının fazla olması ve eğitim görülen alanla ilişkili olması sonuç üzerinde etken olmuş olabilir. Burada sözü edilen Anadolu öğretmen liseleridir. Sözkonusu çalışmanın sonucunun bu araştırma ile örtüşmemesi bir lise türünün başatlığı ile açıklanabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Üniversitelerin lisans programlarına devam eden öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin algıları nedir ve üniversitelere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik sonuçlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla önce öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamını algılama düzeylerine ilişkin betimsel puanları genel ve üniversitelere göre verilmiş, daha sonrada bu puanların üniversitelere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri, ortalamalar ve ortalamaların alınabilecek minimum, orta ve maksimum puanlarla karşılaştırılmasına dayalı olarak sunulmaktadır.

4.3.1. Üniversiteye Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortam Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.23'te öğrencilerin üniversitelere göre öğretme-öğrenme ortamına ilişkin algılarının toplam ortalama puanları ve standart sapmaları yer almaktadır.

Tablo 4.23. Üniversiteye Göre Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

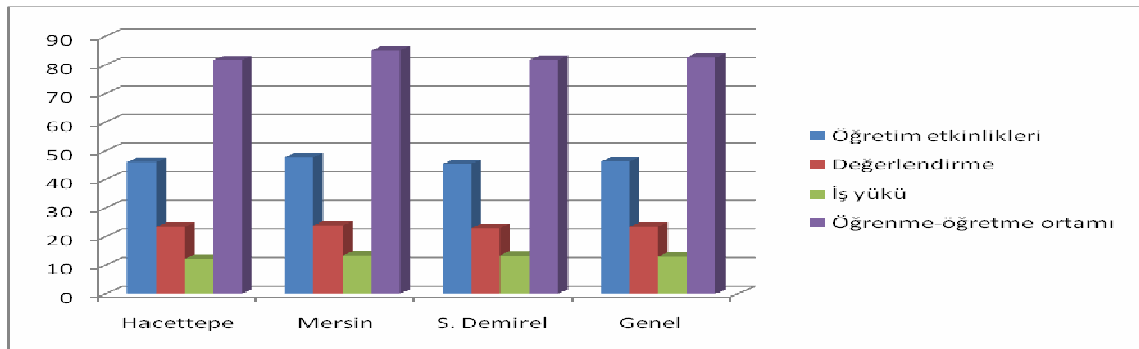
	Hacettepe		Mersin		S. Demirel		Genel	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Öğretim etkinlikleri(1)	46,04	12,58	47,73	13,28	45,40	12,69	46,29	12,85
Değerlendirme (2)	23,43	6,29	23,95	6,62	23,01	6,32	23,43	6,40
İş yükü (3)	12,27	4,08	13,42	3,92	13,40	3,86	12,97	4,00
Öğretme-öğrenme ortamı algısı(1+2+3)	81,75	18,82	85,11	19,31	81,83	18,55	82,71	18,92
n	1318		951		1159		3428	

Öğretim etkinlikleri, değerlendirme ve iş yükünün birlikte ele alınması *öğretme-öğrenme ortamı algısını* ortaya koymaktadır. Tablo 4.23'teki alt satır bu kapsamda bulgular ortaya koymaktadır. Buna göre, genel durumu yansıtan "genel" sütununa bakıldığında öğretme-öğrenme ortamı geneline ilişkin ortalama puanın 82,71 olduğu ve orta puanın (93,00) altında kaldığı görülmektedir. Bu boyut üniversiteler temelinde ele alındığında da, üç üniversite de ortalama puanların (MÜ= 85,11, SDÜ= 81,83 HÜ= 81,75) orta puanın altında kaldığı izlenmektedir.

Tablo 4.23'teki *öğretim etkinlikleri* boyutu "genel" sütununa göre ele alındığında, öğrencilerin bu boyuta ilişkin ortalama puanlarının (46,29) orta puanın (51) altında olduğu görülmektedir. Aynı şekilde bu boyuta ilişkin ortalamalar üniversitelere göre ele alındığında, her üç üniversitede ortalama puanların (MÜ 47,73, HÜ 46,04 ve SDÜ 45,40) orta puanın (51) altında olduğu görülmektedir.

Öğretme-öğrenme ortamının *değerlendirme* boyutu "genel" sütununa göre ele alındığında (Tablo 4.23), öğrencilerin bu boyuta ilişkin ortalama puanlarının (23,43) orta puanın (27,00) altında olduğu görülmektedir. Benzer biçimde, bu boyuttaki ortalamalar üniversitelere göre ele alındığında, her üç üniversitede ortalama puanların (MÜ 23,95, HÜ 23,43 ve SDÜ 23,01) orta puanın altında gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo 4.23'teki bulgular *iş yükü* boyutu bakımından ele alındığında, "genel" sütunu öğrencilerin iş yükü ortalama puanlarının 12,97 olduğu ve 15,00 olan ortalama puanın altında gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. İş yükü puanları üniversitelere göre ele alındığında da benzer bir durumun ortaya çıktığı ve her üç üniversitede orta puanın altında olduğu görülmektedir (MÜ= 13,42, SDÜ= 13,40 ve HÜ=12,27).



Çizelge 7. Üniversiteye Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı

Tablo 4.24'de öğretme-öğrenme ortamının her bir boyutuna ilişkin ortalama puanların üniversitelere göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 4.24 HÜ, MÜ ve SDÜ öğrencilerinin öğretme-öğrenme ortamının *öğretim etkinlikleri* boyutuna ilişkin ortalama puanlarının .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık ($F= 9,085$ $p<.05$) gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle üç üniversitenin öğrencilerinin öğretme-öğrenme etkinlikleri boyutuna ilişkin algıları birbirinden farklılık göstermektedir.

Tablo 4.24. Üniversiteye Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretim etkinlikleri (1)	Gruplar arası	2987,378	2	1493,689	9,085*	,000
	Gruplar içi	563106,334	3425	164,411		
	Toplam	566093,711	3427			
Değerlendirme (2)	Gruplar arası	454,380	2	227,190	5,547*	,004
	Gruplar içi	140279,756	3425	40,958		
	Toplam	140734,135	3427			
İş yükü (3)	Gruplar arası	1065,578	2	532,789	33,835*	,000
	Gruplar içi	53932,363	3425	15,747		
	Toplam	54997,942	3427			
Öğretme-öğrenme ortamı algısı (1+2+3)	Gruplar arası	7603,488	2	3801,744	10,674*	,000
	Gruplar içi	1219862,483	3425	356,164		
	Toplam	1227465,971	3427			

* $p<.05$

Tablo 4.24 her üç üniversitenin öğrencilerinin öğretme-öğrenme ortamının *değerlendirme* boyutuna ilişkin ortalama puanlarının .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık ($F= 5,547$ $p<.05$) gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo öğretme-öğrenme ortamının *iş yükü* boyutu bakımından ele alındığında da diğer iki boyutta olduğu gibi, öğrencilerin algılarının üniversitelere göre .05 düzeyinde anlamlı farklılık ($F=33,835$, $p<.05$) gösterdiği görülmektedir.

Tablonun yukarıda sözü edilen her üç boyutunu birlikte yansıtan alt satırına bakıldığında, öğrencilerin *öğretme-öğrenme ortamı algısına* ilişkin ortalamalarının üniversitelere göre ,05 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (F= 10,674, p<.05). Bu bulgular hem öğretim-öğrenme ortamının alt boyutları hem de genel olarak öğrencilerin ortalama puanlarının üniversitelere göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.25’de öğretim-öğrenme ortamının geneli ve alt boyutlarına ilişkin ortalamaların üniversite değişkenine göre gözlenen farklılığın yönünü belirlemeye yönelik karşılaştırmalar yer almaktadır.

Tablo 4.25. Öğrencilerin Öğretim-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Ortalama Puanlarının Üniversiteler Arası İkili Karşılaştırılmalarını Gösteren LSD Testi Sonuçları

	Üniversiteler	HÜ (46,04)	MÜ (47,73)
Öğretim etkinlikleri(1)	HÜ (46,04)		
	MÜ (47,73)	-1,6929(*)	
	SDÜ (45,40)	-,6433(*)	2,3363(*)
Değerlendirme (2)	Üniversiteler	HÜ (23,43)	MÜ (23,95)
	HÜ (23,43)		
	MÜ (23,95)	-,5138	
İş yükü (3)	SDÜ (23,01)	,4188	,9326(*)
	Üniversiteler	HÜ (12,27)	MÜ (13,42)
	HÜ (12,27)		
Öğretim-öğrenme ortamı algısı (1+2+3)	MÜ (13,42)	-1,1547(*)	
	SDÜ (13,40)	-1,1389(*)	,0158
	Üniversiteler	HÜ (81,75)	MÜ (85,11)
Öğretim-öğrenme ortamı algısı (1+2+3)	HÜ (81,75)		
	MÜ (85,11)	-3,3615(*)	
	SDÜ (81,83)	-,0767	3,2848(*)

*p<.05

Tablo 4.25'e bakıldığında her üç üniversitenin öğrencilerinin *öğretim etkinlikleri* boyutuna ilişkin puanlarının (MÜ 47,73, HÜ 46,04 ve SDÜ 45,50) anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Puanların büyüklük sıralaması farkın yönünü de ortaya koymaktadır. Buna göre MÜ öğrencilerinin ortalama puanları diğer iki üniversiteden anlamlı biçimde daha yüksektir. HÜ öğrencilerinin ortalama puanları da (46,04) ile SDÜ öğrencilerinin aynı puanlarından (45,40) anlamlı biçimde daha yüksektir.

Öğretme-öğrenme ortamının *değerlendirme* boyutuna ilişkin puanlara bakıldığında (Tablo 4.25), SDÜ öğrencilerinin ortalama puanları ile MÜ öğrencilerinin aynı puanları arasında anlamlı fark olduğunu ve farkın MÜ öğrencileri lehine yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. HÜ öğrencilerinin bu boyuta ilişkin puanları ile MÜ öğrencilerinin aynı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı izlenmektedir.

Öğretme öğrenme ortamının *iş yükü* boyutu bakımından Tablo 4.25'e bakıldığında, HÜ öğrencilerinin ortalama puanları (12,27) ile MÜ ve SDÜ öğrencilerinin aynı puanları (sırasıyla 13,42 ve 13,40) arasında fark olduğu ve farkın MÜ ve SDÜ öğrencileri lehine yüksek olduğu görülmektedir. MÜ öğrencilerinin bu boyuta ilişkin ortalamalarının SDÜ öğrencilerinin aynı puanlarıyla benzerlik gösterdiği ve aralarında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.25'e öğretme-öğrenme ortamına ilişkin genel puanları açısından bakıldığında, MÜ öğrencilerinin ortalama puanlarının (85,11) SDÜ ve HÜ öğrencilerinin puanları (sırasıyla 81,83 ve 81,75) arasında anlamlı bir farkın olduğu ve farkın MÜ öğrencileri lehine daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3.2. Üniversiteye Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu

Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin algı düzeylerine ilişkin puanlarının (82,71) hem genele hem de üniversitelere (MÜ= 85,11, SDÜ 81,83 ve HÜ= 81,75) göre orta puan değerinin (93,00) altında kaldığı ve alınabilecek en üst puan değerinden (155,00) oldukça uzak olduğu görülmektedir. Her bir alt boyuta ilişkin olarak da puanların hem genel olarak hem de üniversitelere göre ilgili boyutun orta puan değerinin altında kaldığı saptanmıştır.

Öğrencilerin algılarını ölçmeye yönelik olarak uygulanan ölçeğin öğretme-öğrenme ortamının ne derece derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olduğunu belirlemeye yönelik maddeler içerdiği düşünüldüğünde, hem genel olarak hem de ayrı ayrı bu üç üniversite için öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamını yeterince derinlemesine yönlendirici bulmadıkları söylenebilir. Öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili boyuta bakıldığında öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının genel olarak orta puan değerinin biraz üzerinde olmasına karşın, yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının derinlemesine öğrenme puanlarından düşük olsa bile azımsanmayacak düzeyde (orta puan civarında) yüksek olduğu belirlenmişti. Alanyazın da, problem durumunda da ortaya konduğu gibi, öğrenme yaklaşımları tercihi ile öğretme-öğrenme ortamı algısı arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, öğretme-öğrenme ortamının özellikleriyle, öğrenme yaklaşımlarının tercih edilme düzeyleri arasında bir paralellik olduğu söylenebilir.

Bu sonuçların alanyazındaki birçok araştırmanın sonucuyla koşutluk gösterdiği söylenebilir. Bu çalışmalarda öğrenme yaklaşımları ile ilgili çalışmalar öğrencinin öğrenme çevresine ilişkin algıları ile ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin

olumlu öğrenme ortamı algıları ile derinlemesine öğrenme arasında olumlu, yüzeysel öğrenme ile olumsuz ilişkili bulunmuştur (Kreber, 2003; Lawless ve Richardson, 2002; Richardson, 2005; Richardson ve Price, 2003).

Bunun anlamı üniversitelerdeki öğretme-öğrenme ortamının istendik olan derinlemesine öğrenmeye yeterince yönlendirememesi sonucu eğitimin niteliğinin de düşük olmasıdır. Öğrenme çevreyle etkileşimin ürünüdür ve bu bağlamda sonuçlar çevrenin yeterince istendik olmadığına ilişkin güçlü ipuçları ortaya koymaktadır.

Alanyazın öğretme-öğrenme ortamının alt boyutlarından değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme yaklaşımı tercihine olan etkisini diğer boyutlardan daha önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ortam bu alt boyut bağlamında ele alındığında, değerlendirme boyutuna ilişkin puanların hem genel olarak (23,43) hem de üniversiteler göre (MÜ 23,95, HÜ 23,43 ve SDÜ 23,01) orta puan değerinin (25,00) altında kaldığı görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin değerlendirilmesinde yüzeysel öğrenmeyi özendiren değerlendirme biçimlerinin önemli ölçüde kullanıldığı şeklinde değerlendirilebilir. Daha açık bir anlatımla ilişkisiz, ezbere öğrenmenin yükseköğretimde önemli bir sorun olduğu söylenebilir.

Bunun yanında öğrencilerin iş yükü miktarına ilişkin düşük bir algıya sahip olmaları iş yükünü fazla buldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışmada işyükü puanlarının düşüklüğü işyükü algısının yüksekliğine, işyükü algısı puanlarının yüksekliği düşük iş yükü algısına işaret etmektedir (Ters kodlama nedeniyle). Her üç üniversitede öğretim etkinliklerine ilişkin algının düşüklüğü, öğretim elemanlarının bilgiye ulaşma ve ondan yararlanma yollarını öğretmek yerine, bilgi depolamaya çalışma gibi bir çabanın göstergesi olabilir. Dolayısıyla da içeriği aktarma eğilimi öğrenenin öğrenme konularını

bilgi yığını olarak görüp konuyla ilgili gerekliliklere ilişkin olumsuz bir algıya sahip olmasına yol açmaktadır. Böyle bir algı kavrayarak öğrenmeye ayrılan zaman dilimini daraltmakta konulara farklı boyutlardan bakarak öğrenmek yerine ezberleme çabası içine girmesine neden olmaktadır. Sonuçta öğrenmenin niteliği bu durumdan etkilenebilmektedir. Öğrenci iş yükünü fazla algıladığında öğrenmesi üzerinde bir takım olumsuz etkilere yol açabilmektedir. Sınırlı öğrenme seçeneğiyle fazla iş yükünün birleştiğinin algılandığı bölümlerde aktarma yöneliminin daha yaygın olduğu görülmüştür (Ramsden 2000: 79). Kember'in (2004) araştırmasında iş yükü algısı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımları birbiriyle ilişkili bulunmuştur. Tablo 4.1'de (s.119) verilen üniversitelerin öğrenme yaklaşımları bulgularına bakıldığında derinlemesine eğilim yüksek olmakla birlikte yüzeysel yaklaşım puanlarının da dikkate değer boyutta yüksek olması bu görüşü destekler nitelikte bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Betimsel bulgulardan üniversitelerdeki öğretme-öğrenme ortamının yeterince derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olmadığı temel sonuç olarak belirtilebilir.

Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin algılarının üniversite değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında (Tablo 4.24. s. 179), öğretme-öğrenme ortamının öğretim etkinlikleri, değerlendirme, iş yükü boyutları ve genel olarak üniversite değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir.

Öğretim etkinlikleri açısından bakıldığında, M.Ü öğrencilerinin öğretim etkinlikleri puanlarının HÜ ve SDÜ öğrencilerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ve öğretim etkinliklerini daha fazla derinlemesine yönlendirici

buldukları söylenebilir. Aynı durum HÜ lehine olmak üzere H.Ü ve S.D.Ü öğrencileri için de geçerlidir.

Öğrenme ortamında yapılan değerlendirme biçimlerine yönelik M.Ü ve S.D.Ü öğrencileri arasında anlamlı bir farkın olduğu, M.Ü öğrencilerinin değerlendirme etkinliklerini daha olumlu algıladıkları görülmektedir. MÜ öğrencilerinin derinlemesine puanlarının yüksekliği bu bulguyu destekler niteliktedir. MÜ öğrencilerinin derinlemesine puanı diğer iki üniversitenin öğrencilerinden daha yüksektir.

HÜ öğrencileri öğretim-öğrenme ortamında karşılaştıkları iş yükü miktarını M.Ü ve SDÜ öğrencilerine göre daha çok olduğu yönünde algılamakta, SDÜ ve M.Ü öğrencilerinin bu boyuta ilişkin algıları birbiriyle benzerlik göstermektedir. Yine HÜ öğrencilerinin derinlemesine puanlarının en düşük olması bu sonucu destekler niteliktedir. Yüksek işyükü derinlemesine eğilimi olumsuz etkileyebilmektedir.

Tüm bu boyutlarla birlikte üç üniversitedeki öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin algıları topluca değerlendirildiğinde, M.Ü öğrencilerinin diğer iki üniversitenin öğrencilerine göre öğrenme ortamını daha fazla anlamlı öğrenmeye yönlendirici buldukları söylenebilir.

Bu sonucun üniversiteler temelinde irdelenmesi gerekir. Normal koşullarda HÜ öğrencilerinin birçok bakımdan öğretim-öğrenme ortamını daha olumlu algılamaları beklenebilir. HÜ'nin diğer iki üniversiteye göre bazı bakımlardan daha iyi koşullara sahip olduğu söylenebilir. Bunlardan birisi bu üniversiteye giren öğrencilerin giriş puanları diğer iki üniversiteye göre daha yüksektir. İkincisi, hem doktoralı öğretim elemanı sayısı daha fazla hem de öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı düşüktür. Üçüncüsü araştırma ve yayın

sıralamasında (SCI+SSCI+AHCI kapsamındaki) ilk sıralarda yer almaktadır. Ayrıca kuruluşunu tamamlamış olması, metropolitan bir kentte olması, öğrenci başına en fazla kamu desteği alması, vb. özellikler de bu üniversiteden beklentileri yükseltebilir.

Ancak uygulamada öğrenme ortamı algısının yüksek olmaması, buna koşut olarak derinlemesine puanlarının diğer üniversitelerin öğrencilerinden yüksek olmaması öğretme-öğrenme ortamlarının özelliklerini irdelemeyi gerektirir. Birincisi daha başarılı öğrencilerin derinlemesine puanlarının yüksek olmasını gerektirir ancak HÜ bakımından beklentiler yeterince karşılanmadığında hayal kırıklığına da dönüşmüş olabilir. Örneğin Ekinci ve Burgaz (2007)'ın Hacettepe üniversitesi ile ilgili çalışması öğrencilerin öğrenme etkinliklerine ilişkin beklentilerinin orta düzeyin altında karşılandığını ortaya koymuştur. Bu durum özellikle sağlık bilimleri alanlarındaki fakültelerde daha yüksektir. Araştırma ve yayın sayısının çokluğu, doktoralı öğretim elemanı sayısının yüksekliği, öğretim elemanlarının sayı ve niteliği bakımından olumlu bir durum olarak değerlendirilmesi gerekir. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının azlığı öğretim etkinliklerine hazırlanma, farklı etkinlikler için daha fazla zaman anlamına gelebilir. Ancak bunun sonuçlara olumlu yansımadağı söylenebilir. Olumlu yansımamasının nedenleri bu üniversitenin daha köklü geleneklere sahip olması ve bu geleneklerin de geleneksel öğrenme yaklaşımlarını destekleyici olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca yayın sayısındaki olumlu durum öğretim elemanlarının öğretim işlevini araştırma boyutuna göre ikinci planda görmeleri olabilir. HÜ mevcut öğretim elemanlarının atama ve yükseltilmesindeki ölçütlerin tümüyle yayın odaklı olması bu yorumu haklılaştırabilir. Bu durumun diğer üniversiteler için de kısmen doğru olması beklenebilir.

Bologna sürecine uyarlanma kapsamındaki çalışmalar gereği Hacettepe Üniversitesinde yürütülen Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS), Diploma Eki çalışmalarında programların öğrenci merkezli olmaktan çok öğretmen merkezli olduğu, pek çok bölümün öğretim programlarını AKTS'ye uyarlama konusunda direnme gösterdikleri belirlenmiştir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak 2006: 204). Bu çalışmada yukarıdaki sonuçları büyük ölçüde doğrulamaktadır.

Ayrıca her üç üniversite de öğretme-öğrenme ortamı algısının yeterince derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olmaması, dolayısıyla yüzeysel öğretim uygulamalarının önemli ölçüde kullandığını göstermektedir. Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme ortamı üzerinde etkilerinin olması doğal bir durumdur. Genellikle öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretmeyi kavramlaştırma biçimlerinin onların öğretim etkinliklerini hazırlama, uygulama ve değerlendirmesi üzerinde etkili olacağı alanyazında da destek bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının öğretimi kavramlaştırmaları daha önceki deneyimlerine ve inançlarına dayanmaktadır. Onların bu kavramsallaştırması dersleri nasıl öğretecekleri ve nasıl değerlendireceklerine ilişkin kararlarını etkilemektedir. Tercih ettikleri öğretme yaklaşımları öğrencilerin tercih edecekleri çalışma yaklaşımlarını etkilemekte ve böylece bu yaklaşımlar elde edilen öğretimin niteliğini belirlemektedir. Bilgiyi aktarmaya odaklı öğretim elemanlarının derslerinde öğrencilerin yüzeysel yaklaşıma yöneldikleri, öğrenen odaklı etkinlikler düzenlediğini belirten öğretim elemanlarının dersinde öğrencilerin derinlemesine yaklaşımı tercih ettikleri görülmüştür (Prosser, Trigvel ve Waterhouse 1999: 57-70). Bu çalışmada da öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanlarının önemli ölçüde yüksek olması, öğretme-öğrenme ortamının yeterince derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olmaması öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretmeyi kavramlaştırmalarıyla açıklanabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu alt bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi olan üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin algılarının konu alanı, başarı düzeyleri, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.4.1. Konu Alanlarına Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu alt boyutu üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin algılarının konu alanlarına göre karşılaştırılmasını öngörmektedir. Bu amaçla önce öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamını algılamalarına ilişkin betimsel puanları konu alanlarına göre verilmiş, daha sonrada bu puanların konu alanlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

4.4.1.1. Konu Alanlarına Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.26'da üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin algılarının konu alanlarına göre toplam ortalama puanları ve standart sapmaları yer almaktadır.

Öğretme-öğrenme ortamının bütününe yansıtan tablonun (4.26) alt satırına bakıldığında, öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamı algılarına ilişkin ortalamalarının sağlık bilimlerinden güzel sanatlar alanına doğru artış eğilimi yansıttığı ve güzel sanatlar dışındaki konu alanlarındaki öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin ortalama puanlarının orta puanın (93,00) altında olduğu görülmektedir.

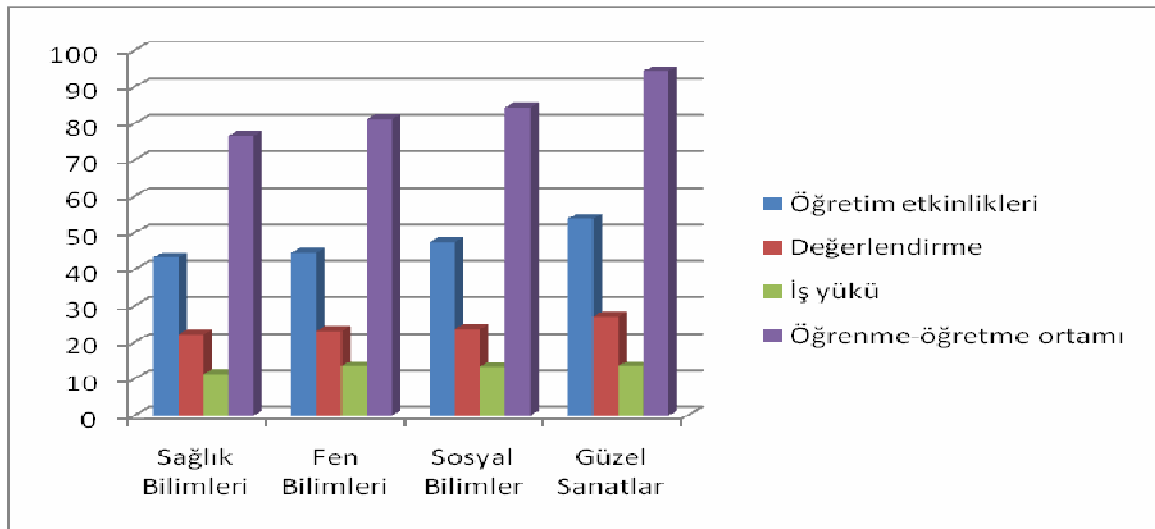
Tablo 4.26. Konu Alanlarına Göre Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Sağlık Bilimleri		Fen Bilimleri		Sosyal Bilimler		Güzel Sanatlar	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Öğretim etkinlikleri (1)	43,26	11,33	44,62	11,89	47,60	13,28	53,87	14,02
Değerlendirme (2)	22,18	5,54	23,13	6,30	23,59	6,58	27,01	6,58
İş yükü (3)	11,30	3,86	13,47	3,92	13,27	3,90	13,45	3,91
Öğretme-öğretme ortamı algısı (1+2+3)	76,75	16,81	81,22	17,90	84,47	19,25	94,33	19,78
n	652		1102		1413		261	

Öğretme-öğrenme ortamının *öğretim etkinlikleri* boyutuna bakıldığında (Tablo 4.26) öğrencilerin *öğretim etkinliklerinin* anlamlı öğrenmeye yönlendirici olduğu yönündeki algıları sağlık bilimleri alanından güzel sanatlar alanına doğru artış gösterdiği izlenmektedir. Sağlık bilimleri, fen bilimleri ve sosyal bilimler öğrencilerinin *öğretim etkinliklerine* ilişkin ortalama puanları (sırasıyla 43,26, 44,62 ve 47,60) alınabilecek orta puan değerinin (51,00) altında iken, güzel sanatlar alanı öğrencilerinin aynı puanlarının (53,87) orta puanın üzerinde yer aldığı görülmektedir.

Öğretme-öğrenme ortamının *değerlendirme* boyutu ele alındığında (Tablo 4.26) öğrencilerin *değerlendirme* etkinliklerinin anlamlı öğrenmeye yönlendirici olduğu yönündeki algıları sağlık bilimleri alanından güzel sanatlar alanına doğru artış gösterdiği görülmektedir. Sağlık bilimleri, fen bilimleri ve sosyal bilimler öğrencilerinin *değerlendirmeye* ilişkin ortalama puanları (sırasıyla 22,18, 23,13 ve 23,59) alınabilecek orta puanın (27,00) altında olduğu görülürken, güzel sanatlar alanı öğrencilerinin aynı puanlarının (27,01) orta puan düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.26 öğretme-öğrenme ortamının *iş yükü* boyutu bakımından değerlendirildiğinde, sağlık bilimleri öğrencilerinin iş yükü algısına ilişkin ortalama puanlarının 11,30, fen bilimleri öğrencilerinin aynı puanlarının 13,47, sosyal bilimler öğrencilerinin aynı puanlarının 13,27 ve güzel sanatlar öğrencilerinin aynı puanlarının 13,45 olduğu ve orta puan değerinin (15,00) altında olduğu görülmektedir.



Çizelge 8. Konu Alanlarına Göre Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı

Tablo 4.27'de öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamının boyutları ve geneline ilişkin ortalamalarının konu alanlarına göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo genel olarak ele alındığında hem öğretme-öğrenme ortamının bütünü hem de alt boyutlarına ilişkin ortalamaların konu alanlarına göre anlamlı biçimde farklılaştığı ($p < .05$) görülmektedir. Bir başka deyişle, öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamını derinlemesine öğrenmeye götürücü özelliklere sahip olma yönündeki değerlendirmeleri konu alanlarına göre değişmektedir.

Tablo 4.27. Konu Alanlarına Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretim etkinlikleri(1)	Gruplar arası	26491,361	3	8830,454	56,033*	,000
	Gruplar içi	539602,350	3424	157,594		
	Toplam	566093,711	3427			
Değerlendirme (2)	Gruplar arası	4489,049	3	1496,350	37,605*	,000
	Gruplar içi	136245,086	3424	39,791		
	Toplam	140734,135	3427			
İşyükü (3)	Gruplar arası	2277,550	3	759,183	49,306*	,000
	Gruplar içi	52720,392	3424	15,397		
	Toplam	54997,942	3427			
Öğretme-öğretme ortamı algısı (1+2+3)	Gruplar arası	65198,953	3	21732,984	64,025*	,000
	Gruplar içi	1162267,018	3424	339,447		
	Toplam	1227465,971	3427			

* p<.05

Tablo 4.28’de öğretim-öğrenme ortamının geneli ve alt boyutlarına ilişkin ortalamaların konu alanı değişkenine göre oluşan farklılığın yönünü belirlemeye yönelik konu alanları arası karşılaştırmalar yer almaktadır.

Tablo 4.28’e *öğretim etkinlikleri* boyutu açısından bakıldığında, dört konu alanındaki öğrencilerin görüşlerinin birbirlerinden anlamlı biçimde farklılaştığı ve ortalamalarının konu alanlarına göre düşükten yükseğe doğru sağlık bilimleri için 43,26, fen bilimleri için 44,62, sosyal bilimler için 47,60 ve güzel sanatlar için 53,87 olduğu görülmektedir. Bu durum her konu alanının kendinden öncekilerden daha yüksek düzeyde anlamlı ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.28 Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Ortalama Puanlarının Konu Alanları Arası İkili Karşılaştırılmalarını Gösteren LSD Testi Sonuçları

	Alanlar	Sağlık Bil. (43,26)	Fen Bil. (44,62)	Sosyal Bil. (47,60)
Öğretim etkinlikleri (1)	Sağlık Bil. (43,26)			
	Fen Bil (44,62)	-1,3563(*)		
	Sos. Bil (47,60)	-4,3412(*)	-2,9849(*)	
	Güzel San (53,87)	-10,6082(*)	-9,2520(*)	-6,2671(*)
	Alanlar	Sağlık Bil. (22,18)	Fen Bil. (23,13)	Sosyal Bil. (23,59)
Değerlendirme (2)	Sağlık Bil.(22,18)			
	Fen Bil (23,13)	-,9472(*)		
	Sos. Bil (23,59)	-1,4067(*)	-,4595	
	Güzel San. (27,01)	-4,8244(*)	-3,8772(*)	-3,4177(*)
	Alanlar	Sağlık Bil. (11,30)	Fen Bil. (13,47)	Sosyal Bil. (13,27)
İşyükü (3)	Sağlık Bil.(11,30)			
	Fen Bil (13,47)	-2,1691(*)		
	Sos. Bil (13,27)	-1,9674(*)	,2017	
	Güzel San.(13,45)	-2,1484(*)	,0207	-,1811
	Alanlar	Sağlık Bil. (76,75)	Fen Bil. (81,22)	Sosyal Bil. (84,47)
Öğretme-öğretme ortamı algısı (1+2+3)	Sağlık Bil. (76,75)			
	Fen Bil (81,22)	-4,4725(*)		
	Sosyal Bil (84,47)	-7,7152(*)	-3,2427(*)	
	Güzel San.(94,33)	-17,5810(*)	-13,1085(*)	-9,8658(*)

*p<.05

Tablo 4.28 *değerlendirme* boyutu bakımından ele alındığında, fen bilimleri ile sosyal bilimler konu alanlarındaki öğrencilerin ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmazken, diğer konu alanlarında öğrencilerin puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Güzel sanatlar alanındaki öğrencilerin puanları (27,01) sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve fen bilimleri öğrencilerinin puanlarından (sırasıyla 23,59, 22,18, 23,13 ve) anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ve farkın güzel sanatlar alanındaki öğrencilerin lehine daha yüksek olduğu görülmektedir. Hem sosyal bilimler hem de fen bilimleri konu

alanlarındaki öğrencilerin ortalama puanlarının sağlık bilimleri öğrencilerinin aynı puanlarından anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.28 öğretme-öğrenme ortamının *iş yükü* boyutu bakımından ele alındığında, iş yükü bakımından sağlık bilimleri öğrencilerinin ortalama puanları (11,30) ile diğer üç konu alanındaki öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu ve farkın sağlık bilimleri dışındaki alanların öğrencileri lehine yüksek olduğu görülmektedir. Bir başka anlatımla, sağlık bilimleri öğrencileri diğer alanlardaki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde iş yükü algısına sahip görünmektedir.

Öğretme-öğrenme ortamının bütününe yansıtan alt satıra bakıldığında, tüm konu alanlarındaki öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamı algılarına ilişkin ortalamalarının anlamlı biçimde farklılaştığı ve ortalamaların sağlık bilimlerinden (76,75) güzel sanatlara (94,33) doğru artış gösterdiği görülmektedir. Bu durumda güzel sanatlardan geriye doğru her bir konu alanındaki öğrencilerin ortalamalarının öncekilerden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

4.4.1.2. Konu Alanlarına Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı

Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu

Öğretme-öğrenme ortamının bütününe bakıldığında (Tablo 4.26. s. 189), öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamı algılarına ilişkin ortalamalarının sağlık bilimlerinden güzel sanatlar alanına doğru artış eğilimi yansıttığı ve güzel sanatlar dışındaki konu alanlarındaki öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin ortalama puanlarının orta puanın (93,00) altında olduğu görülmektedir. Bu bulgu bütün konu alanlarında, güzel sanatlar alanı daha düşük olmak üzere, öğretme-öğrenme ortamına ilişkin algılarının düzeyinin derinlemesine

öğrenmeye yönlendirici ortam özellikleri bakımından ideal durumu yansıtan en yüksek puan değerinden (155,00) oldukça uzak olduğunu ortaya koymaktadır.

Sağlık bilimleri konu alanındaki öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamı algısının güzel sanatlar alanındaki öğrencilerin algılarına ilişkin puanlarından 17,14 puan daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak sağlık bilimleri konu alanı öğrencilerinin ortam algısının en düşük olduğu söylenebilir. Başka bir anlatımla, bu alanın öğrencileri ortamı en düşük düzeyde derinlemesine öğrenmeye yönlendirici bulurken, güzel sanatlar alanı öğrencileri en yüksek düzeyde derinlemesine öğrenmeye yönlendirici bulmaktadırlar. Konu alanlarına göre düzenlenen öğrenme yaklaşımları ile ilgili tabloya bakıldığında (Tablo 4.5. s. 131), öğrencilerin derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanlarının ortam algılarıyla örtüştüğü ve alanyazındaki sonuçları desteklediği söylenebilir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımları puanı en düşük olan sağlık bilimleri öğrencilerinin, öğrenme ortamına ilişkin algılarının en düşük olduğu, derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları en yüksek olan güzel sanatlar konu alanı öğrencilerinin ortam algılarının da olumlu yönde (derinlemesine öğrenme yönünde) yüksek olduğu görülmektedir. Birçok çalışma konu alanlarına göre bu durumu destekleyen sonuçlara sahiptir (Entwistle, Tait ve McCune 2000; McCune 2004; Entwistle ve Ramsden 1983; Lonka ve Lindblom-Ylänne 1996; Smith ve Miller 2005).

Ylijoki (2000) bu durumu yorumlarken, akademik disiplinlerin kendi düşünme kategorilerine sahip olduğunu ve bu kategorilerin aynı akademik alandaki kişiler için paylaşılan kuram, yöntem, teknik ve problemlere ilişkin kavramlaştırmalara sahip olduğunu belirtmiştir.

Öğretme-öğrenme ortamının araştırma kapsamındaki boyutları açısından bakıldığında dört konu alanındaki öğrencilerin ortama ilişkin algılarının

birbirinden anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. *Öğretme etkinlikleri* açısından bakıldığında sınıf ortamında yapılan öğretim-öğrenme faaliyetlerinin niteliğini sağlık bilimleri konu alanı öğrencilerinin diğer üç alana göre daha düşük algıladıkları, en yüksek algıya sahip olan öğrencilerin ise güzel sanatlar alanında olduğu görülmektedir. Sosyal bilimler alanındaki öğrencilerin fen ve sağlık bilimlerine göre öğrenme ortamına ilişkin daha olumlu bir algıya sahip olduğu görülmektedir.

Dört konu alanı içerisinde, yapılan *değerlendirme* etkinliklerinin onları anlamlı öğrenmeye yönlendirdiğine ilişkin en yüksek algıya güzel sanatlar alanındaki öğrencilerin sahip olduğu, en düşük algıya ise sağlık bilimleri öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Sosyal bilimler ve fen bilimleri öğrencileri değerlendirme biçimlerine ilişkin benzer algılara sahip görünmektedirler.

Semerci (2004) tıp öğrencileri ile ilgili yaptığı araştırmasında, öğrenciler kendini geliştirmesinden çok nota önem veriyor olunmasını, sınavların çoktan seçmeli test türünde olmasını, sınavlarda cevapların maddeler halinde ezberlemeyi gerektirmesini kopya çekme davranışının nedenleri olarak belirlemişlerdir. Ayrıca öğrenciler kopyayı önleme yolu olarak en fazla tercih edildiğini düşündükleri ezberi teşvik eden öğretim yöntemleri yerine, anlamlı öğrenmeyi sağlayıcı yöntemlerinin kullanılmasını önermişlerdir. Öğrencilerin kopya davranışına dayandırdıkları nedenler ve sundukları bu öneri tıp eğitiminde aktarmaya dayalı öğretim yöntemlerinin ve bu öğretim biçimine uygun sınavlar yapıldığı algısına sahip olduklarını göstermektedir. Bu araştırmanın yürütüldüğü üniversitelerde de sınav türünün çoktan seçmeli test türünde olduğu belirlenmiştir. Araştırmacının veri toplama sürecinde öğretim-öğrenme ortamının düzenlenmesinden birinci derecede sorumlu olan sağlık bilimlerinden bir kişi ile yaptığı görüşmede tıp öğrencilerinin bir kısmının derse

devam etmediği, öğretim elemanlarının ders notlarına sınıf dışında çoğaltma yoluyla ulaşabildikleri ve sınava yönelik çalıştıkları, sınava çalışırken daha önceden oluşmuş soru havuzunda yer alan sorulara çalışarak hazırlandıkları bilgisine ulaşılmıştır. Bu açıklamalar sağlık bilimleri konu alanındaki öğretim etkinlikleri ve değerlendirme konusunda ipuçları sunmaktadır.

Scouller (1998:453-472) öğrencilerin bu tür derinlemesine öğrenme stratejileri işe koşmalarını sağlamada öğrenci başarısını değerlendirme biçiminin önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Çoktan seçmeli sınavın uygulandığı öğrenme ortamında öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının daha yüksek olduğu ve çoktan seçmeli sınavları bilgi temelli bir değerlendirme olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yazılı ödevleri daha yüksek düzeyli bilişsel süreçlerin değerlendirilmesi olarak algıladıkları ve derinlemesine yaklaşımı daha fazla işe koştukları görülmüştür. Newbell ve Jaeger (1983: 165-71)'ın tıp öğrencileri ile yaptıkları bir araştırmada değerlendirme sisteminde yapılan bir değişikliğin öğrenme davranışlarında da bazı değişikliklere yol açtığı ortaya konmuştur. Sonuçta soru tipindeki yapılan değişikliğin büyük çapta sorunu düzelttiği ve öğrencilerin anlamlı öğrenmeye yöneldikleri görülmüştür. Smith ve Miller (2005)' in çalışması da konu alanı ve sınav türünün öğrenme yönelimini belirlediğini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmaların çıkarımlarının bu araştırma içinde geçerli olduğu söylenebilir.

Öğrenme konuları ile ilgili karşılaşılan işyükü miktarını sağlık bilimleri öğrencileri en çok algılamakta, diğer üç konu alanının iş yüküne ilişkin benzer bir algıya sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca konu alanlarına göre işyükü algısı farklı olmakla birlikte, bütün konu alanları için işyükü algısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yüzeysel puanlarının da epeyce yüksek olması bu bulguyla açıklanabilir. Yüksek iş yükü algısı ile yüzeysel öğrenme

yaklaşımı puanları arasında anlamlı ilişki olduğu birçok çalışmada ortaya konmuştur (Entwistle 1990).

Sağlık bilimleri konu alanındaki öğrencilerin tersi yönde öğretme-öğrenme ortamının üç boyutuna ve geneline ilişkin en yüksek olumlu algıya sahip olan güzel sanatlar konu alanına ilişkin bulgulara dikkat çekilebilir. Güzel sanatlar konu alanı yönündeki farklılığın güzel sanatlar alanın kendi doğasındaki farklılıklardan kaynaklanabileceği söylenebilir. Bu alanlarda öğretme-öğrenme ortamının, öğretim etkinliklerinin hazırlanma, uygulanma ve değerlendirme biçimlerinin oldukça farklı olduğu söylenebilir. Özellikle ürüne dayalı değerlendirme ve geleneksel öğrenme ortamından farklı yapılanma sonuçlar üzerinde etkili olabilir. Araştırmacını, veri araçlarının uygulanması sürecinde HÜ Güzel Sanatlar Fakültesi'ne ilişkin gözlemleri bu konuda ipuçları taşımaktadır. Sınıflarda öğrenci sayısı genel olarak 8-10 civarındadır. Dersler çoğunlukla atölyelerinde yapılmaktadır. Bu durum öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimini daha da kolaylaştırıyor olabilir. Derslerde genellikle bir zaman sınırlaması bulunmamaktadır. Öğrenciler dersten sonrada sınıfta kalarak çalışmaya devam edebilmektedirler. Öğrenciler çalışmalarını ile uğraşırken zaman zaman atölyenin dışına çıkıp geri gelmekte, bu durum kimsenin dikkatini dağıtmamakta ve öğretim elemanınca istenmeyen bir davranış olarak nitelendirilmemektedir. Kimi zaman öğretim elemanı ya da diğer öğrencilerle çalışmalarını hakkında görüş alışverişinde bulunmaktadır. Zaman zaman öğretim elemanı öğrencilerin çalışmalarını hakkında onlara anlık dönütler vermektedir. Bütün bunların yanında yapılan değerlendirmeler ürüne dayalı olarak yapılmaktadır. Güzel sanatlar alanının doğası gereği sunduğu bu özgür öğrenme ortamı içerisinde öğrenciler böyle bir öğrenme çevresini daha olumlu algılıyor olabilirler ve bunun sonucu olarak karşılaştıkları iş yükünü miktarını diğer alanlardaki kadar çok yüksek algılamıyor olabilirler.

Şahin ve Özbay (1999) tarafından eğitim fakültesinin fen, matematik, sosyal ve sanat eğitimi bölümlerinden okuyan öğrencilerin *empatik* sınıf atmosferine ilişkin algılarını saptandığı araştırmasında sanat eğitimi bölümünde okuyan öğrenciler fen ve sosyal bölümlere göre öğretim üyelerini daha fazla empatik algıladıklarını bulmuşlardır. Araştırmacılar bu sonuçları araştırmacının yukarıdaki satırlarda verilen gözlemlerinde yer alan durumlara benzer biçimde açıklamışlardır.

Sonuç olarak, öğrencilerin algılarının konu alanına göre farklılaştığı ve konu alanlarına göre öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamını yeterince derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olarak algılamadıkları söylenebilir.

4.4.2. Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı

Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu alt boyutu üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin algılarının başarı düzeylerine göre karşılaştırılmasını öngörmektedir. Bu amaçla önce öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamını algılamalarına ilişkin betimsel puanları başarı düzeylerine göre verilmiş, daha sonrada bu puanların başarı düzeylerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

4.4.2.1. Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı

Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin başarı durumları öğrenme yaklaşımları ölçeğinin uygulandığı dönemden önceki not ortalamalarına göre belirlenmiş, dört üzerinden aşağıdaki gibi gruplandırılmış ve grafiksel olarak verilmiştir.

Öğrenci Not Ortalamalarının Gruplandırılması			
Başarı grupları	Puan aralıkları	f	%
I. Grup	0,00 - 2,00	378	11,0
II. Grup	2,01 - 2,50	1061	31,0
III. Grup	2,51 - 3,00	1267	37,0
IV. Grup	3,00 - 4,00	722	21,1
Toplam		3428	100,0

Yüzde

Grup	Yüzde (%)
I. Grup	11,0
II. Grup	31,0
III. Grup	37,0
IV. Grup	21,1

Puanların gruplandırılması tablosuna bakıldığında en düşük başarı grubu olan I. Grupta yer alan öğrencilerin oranı % 11 iken, en yüksek başarı grubu olan IV. Grupta yer alan öğrencilerin oranının % 21 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin üçte birinden fazlasının (%37) orta düzey başarı grubunda yer almaktadır. Öğrencilerin genel ortalamasının dört üzerinden 2,70 ve standart sapması ,93 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.29'da öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin algılarının başarı düzeyine göre toplam ortalama puanları ve standart sapmaları yer almaktadır.

Tablo 4.29. Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	I.Grup (0,00 - 2,00)		II.Grup (2,01 - 2,50)		III.Grup (2,51 - 3,00)		IV.Grup (3,01 - 4,00)	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Öğretim etkinlikleri (1)	42,91	12,83	45,70	12,51	46,01	12,89	49,43	12,66
Değerlendirme (2)	22,06	6,72	23,13	6,32	23,21	6,39	25,00	6,10
Algılanan iş yükü (3)	13,22	3,91	13,17	3,89	12,70	4,11	13,02	3,98
Öğretme-öğretme ortamı algısı (1+2+3)	78,20	19,29	82,01	18,32	81,94	19,13	87,45	18,33
n	378		1061		1267		722	

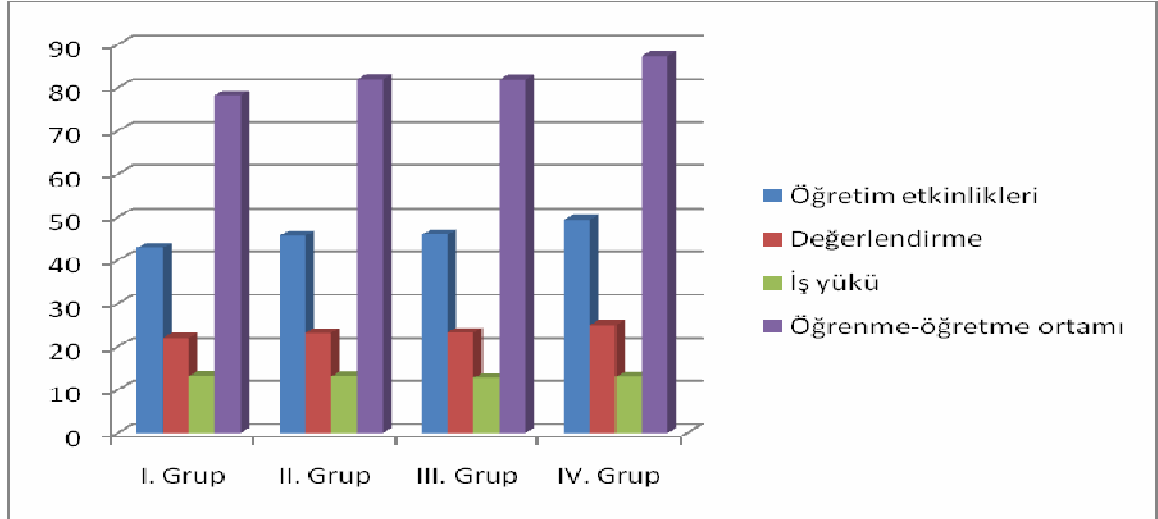
Öğretme-öğrenme ortamının bütününe yansıtan alt satıra bakıldığında (Tablo 4.29), ortalama puanların (IV. Grup) 87,45 ile (I. Grup) 78,20 arasında değiştiği görülmektedir. Bütün grupların ortalama puanlarının orta puan değerinin (93,00) altında kaldığı gözlenmekle birlikte, en üst başarı grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının orta puan değerine daha yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 4.29 *öğretim etkinlikleri* boyutunda ele alındığında, öğrencilerin öğretim etkinliklerini derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olarak değerlendirmelerine ilişkin ortalama puanlarının en düşük başarı grubundan en yüksek başarı grubuna doğru yükseldiği görülmektedir. En düşük başarı grubundaki (I. Grup) öğrencilerin ortalama puanları 42,91 iken en üst başarı grubundaki (IV. Grup) öğrencilerin ortalama puanları 49,43 olarak ortaya çıkmıştır. Tüm başarı gruplarındaki öğrencilerin ortalama puanlarının orta puan değerinden (51,00) daha düşük olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, öğretim etkinliklerinin derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olarak görülme düzeyi orta puanın altında kalmaktadır.

Tablo 4.29 öğretim-öğrenme ortamının *değerlendirme* boyutu bakımından ele alındığında, bütün başarı grubundaki öğrencilerin değerlendirmenin derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olma düzeyine ilişkin ortalamalarının 22,06 (I. Grup) ile 25,00 (IV. Grup) arasında değiştiği gözlenmektedir. Tüm başarı grubundaki öğrencilerin ortalama puanları en düşükten en yükseğe doğru yükselme eğilimine sahip olmakla birlikte, tüm başarı gruplarında ortalamaların orta puanın (27,00) altında kaldığı gözlenmektedir.

Tablo 4.29 öğretim-öğrenme ortamının *iş yükü* boyutu bakımından ele alındığında, öğrencilerin iş yüküne ilişkin ortalama puanlarının 12,70 ile 13,22

arasında değiştiği ve orta puan değerinin (15,00) altında kaldığı görülmektedir. Başka bir deyişle öğrenciler orta düzeye yakın bir *iş yükü* algısına sahiptirler.



Çizelge 9. Başarı düzeylerine göre öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamı algıları

Tablo 4.30'da öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamının boyutları ve geneline ilişkin ortalamalarının başarı düzeylerine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Öğretme-ğrenme ortamına ilişkin puanların başarı gruplarına göre karşılaştırılmasına bakıldığında, öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamı algılarına ilişkin puanlarının bütün boyutlarda başarı gruplarına göre .05 düzeyinde anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Başka bir anlatımla, öğrencilerin başarı durumlarının öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamı algıları üzerinde etkiye sahip olduğu söylenbilir.

Tablo 4.30. Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öğretim etkinlikleri (1)	Gruplar arası	11888,421	3	3962,807	24,483*	,000
	Gruplar içi	554205,291	3424	161,859		
	Toplam	566093,711	3427			
Değerlendirme (2)	Gruplar arası	2634,920	3	878,307	21,777*	,000
	Gruplar içi	138099,216	3424	40,333		
	Toplam	140734,135	3427			
İşyükü (3)	Gruplar arası	154,772	3	51,591	3,221*	,022
	Gruplar içi	54843,170	3424	16,017		
	Toplam	54997,942	3427			
Öğretme-öğretme ortamı algısı (1+2+3)	Gruplar arası	25234,015	3	8411,338	23,956*	,000
	Gruplar içi	1202231,955	3424	351,119		
	Toplam	1227465,971	3427			

* p<.05

Tablo 4.31’de öğretme-öğrenme ortamının boyutlarına ilişkin başarı grupları arasında oluşan farklılığın hangi başarı grupları arasında olduğunu belirlemeye yönelik karşılaştırmalar yer almaktadır.

Tablonun öğretme-öğrenme ortamının bütünü yansıtan alt satırına bakıldığında, II. Grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanları ile III. Grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanları (81,94) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bir başka deyişle, bu gruplarda yer alan öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin algıları benzerlik göstermektedir. I Grupta yer alan öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin ortalama puanları (78,20) ile diğer üç grubun aynı puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu ve farkın I. Grupta yer alan öğrenciler aleyhine düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca IV. Grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanları (87,45) ile diğer grupların ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu ve farkın IV.

Grupta yer alan öğrenciler lehine yüksek olduğu görülmektedir. Bu grupta yer alan öğrenciler diğer gruplarda yer alan öğrencilere göre öğretme-öğrenme ortamını daha yüksek düzeyde derinlemesine öğrenmeye götürücü nitelikte bulmaktadır. En başarılı grup en yüksek öğretme-öğrenme ortamı algısına sahip görünmektedir.

Tablo 4.31. Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Puanlarının Başarı Düzeyleri Arası İkili Karşılaştırmalarını Gösteren LSD Testi Sonuçları

	Başarı grupları	I.Grup (42,91)	II. Grup (45,70)	III. Grup (46,01)
Öğretim etkinlikleri (1)	I.Grup (42,91)			
	II. Grup (45,70)	-2,7889(*)		
	III. Grup (46,01)	-3,0978(*)	-,3089	
	IV. Grup (49,43)	-6,5155(*)	-3,7266(*)	-3,4177(*)
	Başarı grupları	I.Grup (22,06)	II. Grup (23,13)	III. Grup (23,21)
Değerlendirme (2)	I.Grup (22,06)			
	II. Grup (23,13)	-1,0668(*)		
	III. Grup (23,21)	-1,1485(*)	-,0818	
	IV. Grup (25,00)	-2,9339(*)	-1,8671(*)	-1,7853(*)
	Başarı grupları	I.Grup (13,22)	II. Grup (13,17)	III. Grup (12,70)
İş yükü (3)	I.Grup (13,22)			
	II. Grup (13,17)	,0480		
	III. Grup (12,70)	,5100(*)	,4620(*)	
	IV. Grup (13,02)	,1933	,1452	-,3168
	Başarı grupları	I.Grup (78,20)	II. Grup (82,01)	III. Grup (81,94)
Öğretme-öğrenme ortamı algısı (1+2+3)	I. Grup (78,20)			
	II. Grup (82,01)	-3,8076(*)		
	III. Grup (81,94)	-3,7363(*)	,0713	
	IV. Grup (87,45)	-9,2561(*)	-5,4485(*)	-5,5198(*)

* p<.05

Tablo 4.31 *öğretim etkinlikleri* boyutunda ele alındığında, II. Grup ve III. Grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık

gözlenmezken, I. Grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanları ile diğer üç başarı grubundaki öğrencilerin aynı puanları arasında anlamlı farkın olduğu ve farkın düşük başarı grubundaki öğrencilerin aleyhine düşük olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle, düşük başarı grubundaki öğrencilerin öğretim etkinliklerini daha düşük düzeyde derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olarak nitelendirmektedirler. IV. Grupta yer alan öğrencilerin öğretim etkinliklerine ilişkin ortalama puanları diğer gruplardaki öğrencilerin aynı puanlarından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin başarısızlık nedenlerini öğretme-öğrenme ortamına yüklemeleriyle de ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.31 öğretme-öğrenme ortamının *değerlendirme* boyutu bakımından ele alındığında, III. Grup ve II. Grupta yer alan öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin ortalamaları (sırasıyla 23,21 ve 23,13) arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. En düşük başarı grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanları ile kendisinden sonraki diğer gruplarda yer alan öğrencilerin ortalamaları arasında üst gruplardaki yer alan öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.31 öğretme-öğrenme ortamının *işyükü* boyutu bakımından ele alındığında, öğrencilerin başarı düzeylerine göre farklı düzeylerde işyükü algısına sahip oldukları görülmektedir. I Grup, II. Grup ve IV. Grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülürken, I.Grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanları (13,22) ile III. Grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanları (12,70) arasında ve II. Grupta yer alan öğrencilerle III. Grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanları (13,17 ve 12,70) arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

4.4.2.2. Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı

Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu

Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamının bütününe ilişkin algılarına bakıldığında (Tablo 4.29. s. 199), ortalama puanların 78,20 ile 87,45 arasında değiştiği görülmektedir. Bütün başarı gruplarının ortalama puanlarının orta puan değerinin (93,00) altında kaldığı gözlenmekle birlikte, en üst başarı grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının orta puan değerine daha yakın olduğu söylenebilir. Başarı durumu ne olursa olsun bütün gruplardaki öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin algılarının orta puan değerinin altında kalması, bütün başarı gruplarının ortak algısı olarak değerlendirilebilir. Bu durumda öğrencilerin ortam algısının gerçek durumu yansıttığı söylenebilir. Alanyazında algılanan ortamla gerçek ortamın birbirinden farklı olabileceğini ileri sürmektedir. Ancak farklı grupların benzer biçimde aynı yönde görüş bildirmeleri gerçek durumun yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu durum ayrıca hiçbir grubun öğretme-öğrenme ortamını yeterince derinlemesine öğrenmeye yönlendirici bulmadığı anlamına gelmektedir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerine ilişkin puanların da orta puanın altında olması sonuçların birbirini tamamladığı şeklinde değerlendirilebilir.

Yine başarı durumlarına göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puanlarına bakıldığında (Tablo 4.9. s. 143), en düşük başarı grubundaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımları puanlarının diğer gruplara göre daha düşük, en yüksek başarı grubundakilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımları puanları diğer gruplardan yüksek olduğu görülmektedir. Öğretme-öğrenme ortamına ilişkin genel duruma bakıldığında da aynı benzerlik görülmektedir. En düşük başarı grubundaki öğrencilerin ortamı derinlemesine öğrenmeye

yönlendirici bulma düzeyleri diğer gruplardan daha düşük, aynı şekilde en yüksek başarı grubunda yer alan öğrencilerin ortamı derinlemesine öğrenmeye yönlendirici bulma düzeyi diğerlerinden daha yüksektir. Bu betimlemenin istatistiksel olarak da doğrulandığı görülmektedir. Öğretme-öğrenme ortamı algısına ilişkin olarak en düşük başarı grubunun puanları ile en yüksek başarı grubu puanları arasında en yüksek başarı grubu lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Öğrenme yaklaşımları ile öğrenme ortamı arasındaki bu paralellik alanyazındaki yargıyı doğrulamaktadır. Alanyazın öğrencilerin öğrenme ortamını olumlu algılamalarıyla, derinlemesine öğrenme yönelimi arasında ilişki olduğunu belirleyen çalışmalar vardır. Örneğin, Richardson (2003) öğrencilerin akademik başarıları ve dersin kalitesine ilişkin algıları arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Bu araştırmada da bu sonuç önemli ölçüde doğrulanmış görünmektedir.

Birçok araştırmada derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile başarı arasında, başarıyla da olumlu öğrenme ortamı algısı arasında bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Kember ve Harper 1987; Chou, Taylor ve Su 1999; Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson 2004; Bernardo 2003; Selçuk, Çalışkan ve Erol 2007). Pimparyon, Caleer, Pemba ve Roff (2000)'un yaptığı araştırmada yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları yüksek olan öğrencilerle karşılaştırıldığında, öğrenme ortamı algısı yüksek öğrencilerin derinlemesine puanlarının daha yüksek olduğu, yine aynı öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Sivan, Leung, Woon ve Kember (2000) yaptıkları araştırmada, etkin öğrenmenin öğrenenin derinlemesine öğrenme yönelimini artırdığı ve buna bağlı olarak öğrenme ürünlerinin niteliğini de yükselttiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretme-öğrenme ortamı algılarına ilişkin bulgular boyutlar temelinde ele alındığında, tüm başarı gruplarına göre öğretme-öğrenme ortamının *öğretim etkinliklerine* ilişkin algılarının orta puan değerinin (51,00) altında kaldığı, dolayısıyla düşük olduğu görülmektedir. Aynı durum değerlendirme etkinlikleri, iş yükü boyutları için de geçerlidir.

Dört başarı grubunun öğretme-öğrenme ortamının boyutları ve genele ilişkin algılarını kendi içinde karşılaştırmaya gidildiğinde, başarı düzeylerine göre ortama yönelik algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiği, daha açık anlatımla öğrencilerin başarı düzeylerinin öğretme-öğrenme ortamı algısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Başarı düzeyi en düşük olarak tanımlanan birinci gruptaki öğrencilerin öğretim etkinliklerine ilişkin algılarının da düşük olduğu, bu boyuta ilişkin en yüksek algıya başarı düzeyi açısından en yüksek olarak tanımlanan dördüncü gruptaki öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin başarı düzeyi yükseldikçe öğretim etkinliklerine ilişkin daha olumlu bir algıya sahip oldukları söylenebilir.

Öğrenme ortamında öğrencilerin karşılaştığı değerlendirme biçiminin onları anlamlı öğrenmeye yönlendirip yönlendirmediği ile ilgili olarak en düşük algıya, dört grup içerisinde başarı düzeyi en düşük olan birinci gruptaki öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Bu boyutla ilgili en yüksek algıya öğretim etkinlikleri boyutunda olduğu gibi dördüncü grupta (başarı düzeyi en yüksek) yer alan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir.

İş yükü boyut açısından bakıldığında, en düşük ve en yüksek başarı grubundaki öğrencilerin algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Hem en düşük başarılı hem de en yüksek başarılı öğrenciler

kendi programlarındaki işyükünü yüksek olarak değerlendirmektedirler. Alanyazın yüksek işyükü algısıyla yüzeysel öğrenme arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada da yüzeysel öğrenme puanlarının önemli ölçüde yüksek çıkması bu sonuçla açıklanabilir.

4.4.3. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu alt boyutu üniversite öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin algılarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasını öngörmektedir. Bu amaçla önce öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamını algılamalarına ilişkin betimsel puanları sınıf düzeyine göre verilmiş, daha sonrada bu puanların sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

4.4.3.1. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.32’de sınıf düzeyine göre öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları yer almaktadır.

Tablo 4.32. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algılamalarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

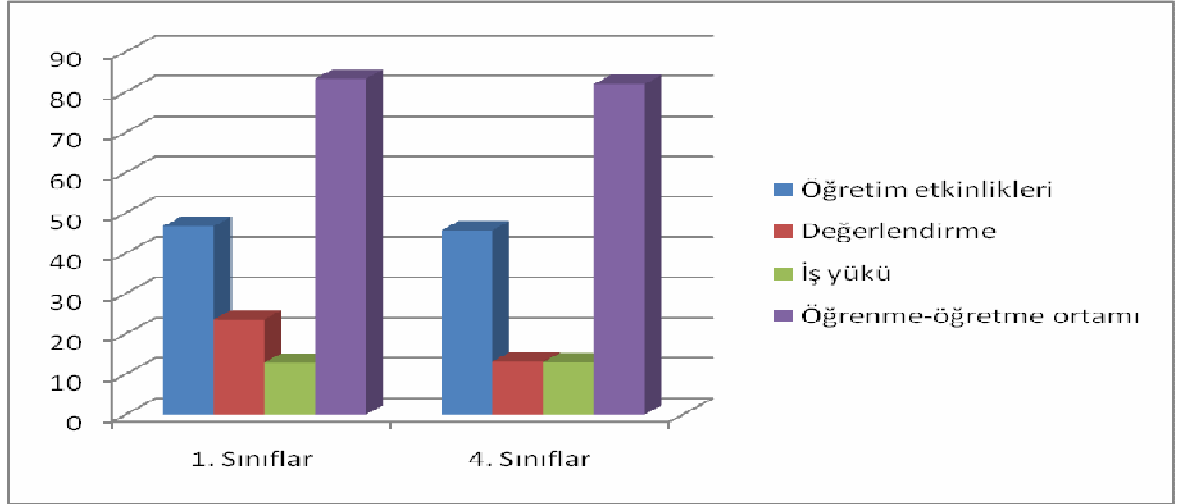
	1. Sınıflar		4. Sınıflar	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Öğretme etkinlikleri (1)	46,76	13,03	45,78	12,63
Değerlendirme (2)	23,66	6,43	23,19	6,37
İş yükü (3)	12,92	3,97	13,02	4,04
Öğretme-öğrenme ortamı algısı (1+2+3)	83,36	18,99	82,00	18,82
n	1785		1643	

Tablo öğretme-öğrenme ortamının geneli bakımından incelendiğinde, 1. sınıf öğrencilerinin ortalama puanları 83,36 iken, 4. sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının 82,00 olduğu görülmektedir. Her iki grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanlarının orta puan değerinin (93,00) altında gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo öğretme-öğrenme ortamının *öğretim etkinlikleri* boyutunda ele alındığında, 1. sınıf öğrencilerinin ortalama puanları 46,72 iken, 4. sınıf öğrencilerinin aynı puanlarının 45,78 olduğu görülmektedir. Ortalama puanların her iki sınıf düzeyinde de orta puan değerinin (51,00) altında kaldığı görülmektedir. Bir başka anlatımla, her iki sınıf düzeyindeki öğrenciler öğretim etkinliklerini orta düzeyin altında derinlemesine öğrenmeye yönlendirici bulmaktadırlar.

Tablo 4.32 *değerlendirme* boyutu bakımından ele alındığında, 1. sınıf öğrencilerinin ortalama puanları 23,66 iken, 4. sınıf öğrencilerinin aynı puanlarının 23,19 olduğu görülmektedir. Her iki grubun ortalama puanlarının da orta puan değerinin (27,00) altında gerçekleştiği izlenmektedir.

Tablo 4.32 *iş yükü* temelinde ele alındığında, 1. sınıf öğrencilerinin ortalama puanları 12,92 olurken, çok yakın bir ortalamayla 4. sınıf öğrencilerinin ortalama puanları 13,02 olduğu görülmektedir. Önce sözü edilen diğer iki boyutta olduğu gibi bu boyutta da ortalamaların orta puan değerinin (15,00) altında olduğu görülmektedir.



Çizelge 10. Sınıf düzeylerine göre öğretme-öğrenme ortamı algısı

Tablo 4.33’de öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamının her bir boyutuna ilişkin ortalama puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 4.33. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren t-Testi Sonuçları

	Sınıf	n	\bar{x}	ss	t	p
Öğretme etkinlikleri (1)	1. sınıf	1785	46,76	13,03	2,239*	,025
	4. sınıf	1643	45,78	12,63		
Değerlendirme (2)	1. sınıf	1785	23,66	6,43	2,172*	,030
	4. sınıf	1643	23,19	6,37		
İşyükü (3)	1. sınıf	1785	12,92	3,97	-,728**	,467
	4. sınıf	1643	13,02	4,04		
Öğretme-öğretme ortamı algısı (1+2+3)	1. sınıf	1785	83,36	18,99	2,102*	,036
	4. sınıf	1643	82,00	18,82		

* $p < .05$

** $p > .05$

Tablo 4.33 öğretme öğrenme ortamının geneli bakımından ele alındığında, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu ($t = 2,102$ $p < .05$) ve farkın az da olsa 1. sınıf öğrencileri lehine yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.33 *öğretim etkinlikleri* boyutu bakımından incelendiğinde, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretim etkinlikleri algılarına ilişkin puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu ($t= 2,239$ $p<.05$) ve bu farklılığın birinci sınıflar lehine olduğu ancak farkın çok yüksek olmadığı görülmektedir.

Tablo *değerlendirme* boyutunda ele alındığında, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ($t=2,172$ $p<.05$) ve bu farklılığın birinci sınıf öğrencileri lehine yüksek olduğu görülmektedir.

Diğer boyutlardan farklı olarak, *iş yükü* boyutunda 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t= -,728$ $p>.05$), öğrencilerin benzer iş yükü algısına sahip oldukları görülmektedir.

4.4.3.2. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı

Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile öğretme-öğrenme ortamının niteliğine ilişkin algılarına bakıldığında öğretim etkinlikleri, değerlendirme, iş yükü ve genele ilişkin algılarının her iki sınıf düzeyinde de orta puanların (51,00-27,00-15,00 ve 93,00) altında kaldığı için düşük olarak nitelendirilebilir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme-öğretme ortamına ilişkin algılarının istatistiksel olarak işyükü boyutu dışında birinci sınıflar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu az da olsa sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin öğretme-öğrenme algılarının olumsuz yönde değişim gösterdiği biçiminde değerlendirilebilir. Bu durum öğrencilerin beklentilerinin karşılanamaması ya da öğrencilerin öğretme-öğrenme konusundaki farkındalıklarının artmasıyla ilişkilendirilebilir.

İş yükü boyutu açısından birinci sınıftan dördüncü sınıfa öğrencilerin işyükü algısının değişmediği, dolayısıyla çalışmaya ayırdıkları zamanın da değişiklik

göstermediği söylenebilir. Ayrıca bütün değişkenler bakımından işyükünün yüksek algılanması, öğrenme yaklaşımları içinde yüzeysel öğrenme puanlarının da önemli ölçüde yüksek olmasının nedenleri arasında yer alabilir.

Sonuç olarak, dördüncü sınıflarla karşılaştırıldığında, birinci sınıf öğrencilerinin kısmen de olsa öğretme-öğrenme ortamını daha fazla derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olarak algıladıkları söylenebilir.

4.4.4. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu alt boyutu üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasını öngörmektedir. Bu amaçla önce öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamını algılamalarına ilişkin betimsel puanları cinsiyete göre verilmiş, daha sonrada bu puanların cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

4.4.4.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.34'de cinsiyete göre öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları yer almaktadır.

Tablo 4.34'ün öğretme-öğrenme ortamının genelini yansıtan alt satırına bakıldığında, kız öğrencilerin ortalama puanlarının 83,24, erkek öğrencilerin aynı puanlarının 82,10 olduğu ve alt boyutlarda olduğu gibi genelde de orta puan değerinin (93,00) altında olduğu görülmektedir.

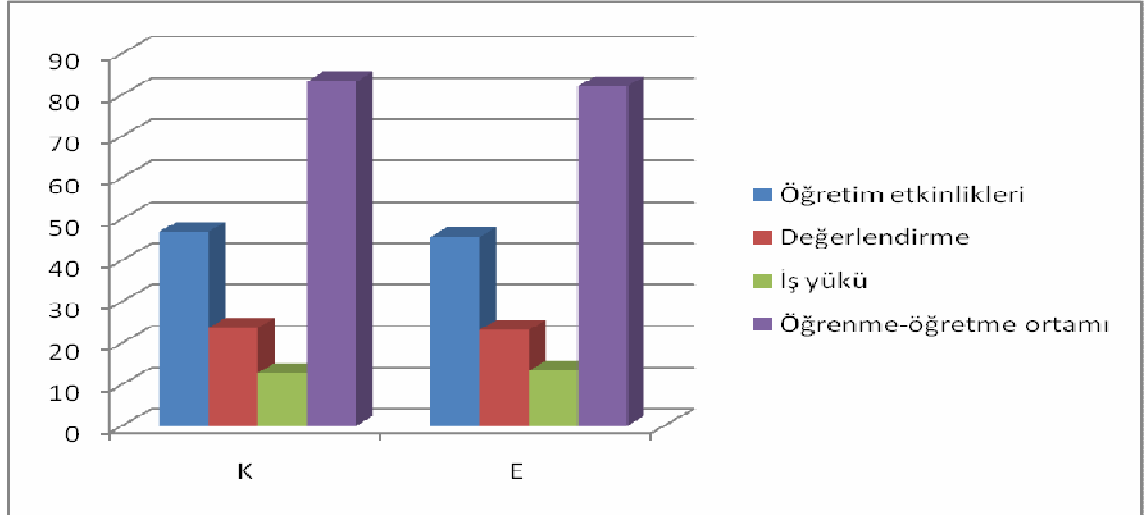
Tablo 4.34. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Kız		Erkek	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Öğretme etkinlikleri (1)	46,87	12,791	45,63	12,895
Değerlendirme (2)	23,65	6,263	23,19	6,565
İş yükü (3)	12,71	3,998	13,27	3,995
Öğretme-öğrenme ortamı algısı (1+2+3)	83,24	18,897	82,10	18,945
n	1842		1586	

Tablo 4.34’de öğretme-öğrenme ortamının *öğretim etkinlikleri* boyutunda kız öğrencilerin ortalama puanları 46,87 iken, erkek öğrencilerin aynı puanları 45,63’tür. Her iki grubun ortalama puanlarının orta puan değerinin (51,00) altında olduğu görülmektedir.

Tablo öğretme-öğrenme ortamının *değerlendirme* alt boyutu bakımından ele alındığında, kız öğrencilerin bu boyuta ilişkin ortalama puanlarının 23,65, erkek öğrencilerinin aynı puanlarının 23,19 olduğu görülmektedir. Alınabilecek olası puanlarla karşılaştırıldığında her iki grubun değerlendirme puanlarının orta puan değerinin (27,00) altında kaldığı görülmektedir.

Tablo 4.34 öğretme-öğrenme ortamının *iş yükü* boyutu bakımından ele alındığında, kız öğrencilerin bu boyuta ilişkin puanlarının 12,71, erkek öğrencilerin aynı puanlarının 13,27 olduğu ve puanların orta puan değerinin (15,00) biraz altında olduğu görülmektedir.



Çizelge 11. Cinsiyete göre öğrencilerin öğretim-öğrenme ortamı algıları

Tablo 4.35’de öğrencilerin öğretim-öğrenme ortamının her bir boyutuna ilişkin ortalama puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 4.35. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğretim-Öğrenme Ortamını Algılamalarına İlişkin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p
Öğretim etkinlikleri (1)	K	1842	46,87	12,791	2,821*	,005
	E	1586	45,63	12,895		
Değerlendirme (2)	K	1842	23,65	6,263	2,078*	,038
	E	1586	23,19	6,565		
İşyükü (3)	K	1842	12,71	3,998	-4,078*	,000
	E	1586	13,27	3,995		
Öğretim-öğretim ortamı algısı (1+2+3)	K	1842	83,24	18,897	1,759**	,079
	E	1586	82,10	18,945		

* $p < .05$

** $p > .05$

Tablo 4.35 öğretim-öğrenme ortamının geneli bakımından ele alındığında, kız ve erkek öğrencilerin öğretim-öğrenme ortamı algılarına ilişkin ortalamaların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($t = 1,759$ $p > .05$), her iki cinsiyetin genel algısının benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 4.35'i *öğretim etkinlikleri* alt boyutu açısından ele alındığında, kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ($t= 2,821$ $p<.05$) ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo *değerlendirme* etkinlikleri açısından ele alındığında, kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ($t= 2,078$ $p<.05$) ve bu farklılığın yine kız öğrenciler lehine yüksek olduğu görülmektedir.

Tabloya *iş yükü* boyutu açısından bakıldığında ise, kız ve erkek öğrencilerin tercihlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı ($t= -4,078$ $p<.05$) ve bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

4.4.4.2. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Algıları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, öğretme-öğrenme ortamının öğretim etkinlikleri, değerlendirme biçimleri, iş yükü ve geneline ilişkin algılarının düzeyine bakıldığında her iki cinsinde algılarının orta puanların (51.00-27.00-15.00) altında kaldığı dolayısıyla düşük olduğu görülmektedir. Öğrenme ortamında güçlü bir öğretmen öğrenci etkileşimi olması, öğrencilerin ihtiyaçlarını destekleyici farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, ezberden uzaklaşmalarını sağlayıcı farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gibi uygulamaları içinde barındıran öğrenci merkezli bir eğitimin yapıldığı konusunda hem kız hem erkek öğrenciler düşük bir algıya sahip görünmektedirler. Öğrenme ortamında karşılaştıkları iş yükü miktarını da hem kız hem erkek öğrenciler çok olarak algılamaktadırlar.

Öğretim etkinlikleri açısından kız öğrenciler ortamı erkek öğrencilere göre daha olumlu algılamaktadırlar. Aynı şekilde değerlendirme uygulamalarına ilişkin kız öğrenciler erkeklere göre daha olumlu bir algıya sahip görünmektedirler. İş

yükü boyutu açısından kızlar erkeklere göre iş yükünün da çok olduğu yönünde bir algıya sahip görünmektedirler.

Bütün bunların yanında her iki cinsiyetin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin genel algılarına bakıldığında birbirine benzerlik gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla cinsiyetin öğrenme-öğretme ortamı üzerinde genel olarak belirleyici bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu alt boyutunda "Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri ile

- a. Öğrenme yaklaşımları (derinlemesine, stratejik ve yüzeysel) puanları,
- b. Öğrenme ortamına ilişkin algıları,
- c. Başarı düzeyleri

arasında nasıl bir ilişki vardır?" sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu amaçla öğrenme yaklaşımlarının alt boyutları kendi içinde, öğrenme yaklaşımları ile öğretme-öğrenme ortamınının alt boyutları ve geneli arasındaki ilişkiler ve öğrenme yaklaşımları ile başarı düzeyleri arasındaki ilişkiler Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ilişkiler Tablo 4.36'da yer almaktadır

4.5.1. Öğrenme Yaklaşımlarının Birbirleriyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu alt bölümde, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puanlarının kendi içinde karşılaştırılmasından elde edilen bulgulara ve yoruma yer verilmektedir

4.5.1.1. Öğrenme Yaklaşımlarının Birbirleriyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.36'da öğrenme yaklaşımlarının birbirleriyle karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 4.36. Öğrenme Yaklaşımlarının Birbirleri Arasındaki İlişkileri (n=3428)

Öğrenme yaklaşımları	Derinlemesine	Stratejik	Yüzeysel
Derinlemesine	1 .	,488(*) ,000	-,363(*) ,000
Stratejik	,488(*) ,000	1 .	-,112(*) ,000
Yüzeysel	-,363(*) ,000	-,112(*) ,000	1 .

* p<.01

Tablo derinlemesine öğrenme yaklaşımı bakımından ele alındığında, bu öğrenme yaklaşımı puanlarıyla stratejik öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı olumlu bir ilişkinin olduğu görülmektedir (p<.01). Derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarıyla yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı olumsuz bir ilişki olduğu görülmektedir (p<.01). Stratejik öğrenme yaklaşımları puanları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları arasında olumsuz bir ilişki vardır (p<.01).

4.5.1.2. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Birbirleriyle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu

Çalışmanın bu boyutunda derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarıyla stratejik öğrenme yaklaşımı puanları arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin derinlemesine puanları olumlu yönde

yükseldikçe stratejik öğrenme puanlarının da yükseldiği görülmektedir. Öğrenme yaklaşımlarının betimsel bulgularına bakıldığında da, bu durum çok açıklıkla görülebilir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları daha yüksek olmak üzere, öğrenme yaklaşımlarının ele alındığı bütün değişkenlere (üniversite, konu alanı, başarı düzeyi, sınıf, cinsiyet) göre derinlemesine öğrenme yaklaşımları puanları arttıkça stratejik öğrenme yaklaşımları puanlarının da arttığı görülmüştür. Stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin başarılı olabilmek için öğretme-öğrenme ortamının özelliklerine göre yüzeysel yada derinlemesine öğrenme yaklaşımından birisini seçme eğilimlerinin olduğu daha önce vurgulanmıştı. Buna göre derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları arasındaki bu ilişki stratejik olarak nitelendirilen bu öğrencilerin eğilimlerinin derinlemesine öğrenme yönünde olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarıyla yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı olumsuz bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir başka anlatımla derinlemesine öğrenme yönelimi yükseldikçe, yüzeysel öğrenme yönelimi düşmektedir ya da tersi söz konusudur. İlgili alanyazın da bu iki öğrenme yaklaşımını birbirine iki zıt kutup gibi değerlendirmektedir. Birisi anlamlı öğrenmeye yönelik iken diğeri ezber öğrenmeye yöneliktir. Her ikisinin gerisindeki niyet bu bağlamda oldukça farklıdır. Bu durum beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Öğrenme yaklaşımları ile ilgili bulgulara bakıldığında bu durum çok rahatlıkla izlenebilir. Örneğin, konu alanlarına göre öğrenme yaklaşımlarına bakıldığında derinlemesine öğrenme yaklaşımı en yüksek olan güzel sanatlar konu alanı öğrencilerinin yüzeysel puanları en düşüktür. Bu durum öğrenme yaklaşımları puanlarının diğer değişkenlere göre sunulan dağılımlarında da görülebilir. Bu bulgu alanyazındaki birçok araştırma tarafından da desteklenmektedir. Bu yönüyle genellenebilir bir bulgu olarak nitelendirilebilir.

Stratejik öğrenme yaklaşımları puanları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı olumsuz ve düşük düzeyli bir ilişki vardır. Stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarının artış eğilimi ile derinlemesine öğrenme yaklaşımının eğilimi arasında paralellik olduğu daha önce belirtilmişti. Yine derinlemesine öğrenme ile yüzeysel öğrenme arasında olumsuz ters yönlü ilişki olduğu düşünüldüğünde stratejik öğrenme yaklaşımı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları arasında olumsuz ilişki olması beklenen bir sonuçtur. Bu iki yaklaşım arasındaki stratejik yönelimli öğrencilerin derinlemesine süreçleri daha yüksek düzeyde işe koştuklarının göstergesi olarak değerlendirilebilir.

4.5.2. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Öğretme-Öğrenme Ortamı Algılarıyla Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

4.5.2.1. Öğrenme Yaklaşımlarının Öğretme-Öğrenme Ortamı Algılarıyla Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.37 'de öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri ile öğretme-öğrenme ortamı algısı arasındaki ilişkilere yer verilmektedir.

Tablo 4.37. Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri İle Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Arasındaki İlişkiler (n=3428)

Değişkenler	Öğretim etkinlikleri	Değerlendirme	İşyükü**	Genel öğretme-öğrenme ortamı algısı
Derinlemesine öğrenme	,339(*) ,000	,210(*) ,000	,053(*) ,002	,290(*) ,000
Stratejik öğrenme	,378(*) ,000	,294(*) ,000	,090(*) ,000	,337(*) ,000
Yüzeysel öğrenme	-,216(*) ,000	-,232(*) ,000	-,234(*) ,000	-,274(*) ,000

* p<.01

**Ölçeğin iş yükü boyutuna ilişkin maddeler ters kodlandığı için maddelerden alınan puanlar yükseldikçe iş yükünün az algılandığı anlamına gelmektedir. Buna göre ölçeğin bu boyutundan alınan puanlar azaldıkça öğrencilerin işyükünü çok algıladıkları anlamına gelmektedir. Bu

nedenle iş yükü boyutuyla ilgili olarak pozitif korelasyonlar negatif, negatif korelasyonlar pozitif olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.37'ye bakıldığında, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları ile öğretme-öğrenme ortamının *öğretim etkinlikleri* alt boyutu puanları arasında anlamlı olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Yine öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımları puanları ile öğretme-öğrenme ortamının *değerlendirme* alt boyutu puanları arasında anlamlı olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımları puanları ile öğretme-öğrenme ortamının *iş yükü* alt boyutu puanları arasında anlamlı olumsuz bir ilişki ortaya çıkmaktadır. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları ile öğretme-öğrenme ortamının tüm boyutlarını yansıtan *öğretme-öğrenme ortamı algısı* puanları arasında anlamlı olumlu bir ilişki olduğu gözlenmektedir.

Tablo 4.37 stratejik öğrenme yaklaşımı bakımından ele alındığında, öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı puanları ile öğretme-öğrenme ortamının *öğretim etkinlikleri* boyutu puanları arasında anlamlı olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.01$). Yine stratejik öğrenme yaklaşımı puanları ile öğretme-öğrenme ortamının *değerlendirme* alt boyutu puanları arasında anlamlı olumlu bir ilişki gözlenmektedir ($p<.01$). Stratejik öğrenme yaklaşımı puanları ile öğretme-öğrenme ortamının *iş yükü* alt boyutu puanları arasında anlamlı olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Stratejik öğrenme yaklaşımı puanları öğretme-öğrenme ortamının bütününe yansıtan *öğretme-öğrenme ortamı algısı* puanları arasında anlamlı olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.01$).

Tablo 4.37 yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından ele alındığında, öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları ile öğretme-öğrenme ortamının *öğretim etkinlikleri* boyutu puanları arasında olumsuz bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.01$). Yine yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları ile öğretme-

öğrenme ortamının *değerlendirme* alt boyutu puanları arasında olumsuz bir ilişki gözlenmektedir ($p<.01$). Yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları ile öğretme-öğrenme ortamının *iş yükü* alt boyutu puanları arasında olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<.01$). Yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları ile öğretme-öğrenme ortamının bütününe yansıtan *öğretme-öğrenme ortamı algısı* puanları arasında olumsuz bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.01$).

4.5.2.2. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Öğretme-Öğrenme Ortamı Algılarıyla Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu

Bu çalışmada öğretme-öğrenme ortamı değişkenleri ve bir bütün olarak öğretme-öğrenme ortamı algısı ile öğrenme yaklaşımlarının her bir boyutu arasında anlamlı ilişki olduğu bu boyuta ilişkin genel bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç alanyazındaki çalışmalarla da doğrulanmaktadır. Örneğin, Meyer ve Muller (1990) öğrencilerin öğrenme ortamı değişkenlerine ilişkin algıları ile öğrenme yaklaşımları puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretme-öğrenme ortamı değişkenleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkilere alt boyutlar temelinde bakıldığında, öğrencilerin *derinlemesine* öğrenme yaklaşımı puanları ile öğretme-öğrenme ortamının *öğretim etkinlikleri* alt boyutu puanları arasında anlamlı olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu öğrencilerin öğretim etkinliklerinin hazırlanması, uygulanması ve bu çerçevede oluşan ortamı olumlu olarak algıladıklarında derinlemesine öğrenme süreçlerini daha fazla işe koşabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmada kullanılan öğretme-öğrenme ortamı ölçeğinin maddeleri ortamın ne kadar derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olduğunu belirlemeye yöneliktir. Dolayısıyla öğretim etkinliklerine ilişkin olumlu algı düzeyi

yükseldikçe derinlemesine puanlarında artması beklenen bir durumdur. Alanyazında ortaya konan temel bakış açısının da doğrulandığı söylenebilir. Öğretim etkinlikleri ne kadar öğrenen ve etkin öğrenme odaklı olursa öğrencilerin derinlemesine yönelimlerinde o ölçüde artış olacaktır.

Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımları puanları ile öğretme-öğrenme ortamının *değerlendirme* alt boyutu puanları arasında anlamlı olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Alanyazında değerlendirme öğrencilerin çalışma yönelimini belirlemede en etkileyici değişken olarak görülmektedir. Bu çalışmada değerlendirme boyutuna ilişkin maddeler değerlendirmenin ne kadar derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olduğunu belirlemeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. Bu bağlamda değerlendirme ne kadar olumlu algılanırsa, derinlemesine puanların da o yönde artması beklenir. Değerlendirme ile derinlemesine puanlar arasında ilişki bulunmuş olması uygun değerlendirme yöntemleri kullanılarak öğrencilerin öğrenme yöneliminin etkilenebileceği biçiminde yorumlanabilir.

Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımları puanları ile öğretme-öğrenme ortamının *iş yükü* alt boyutu puanları arasında anlamlı olumlu ancak düşük bir ilişki ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğrencilerin işyükü algısı yükseldikçe derinlemesine süreçleri kısmen daha az işe koşacakları biçiminde yorumlanabilir. Bu nedenle öğretim elemanlarının her konuyu öğretme isteği ya da kapsamı çok geniş tutması istenenden daha az ya da daha düşük nitelikli öğrenmeye yol açabilir. Bu nedenle öğrenmeye odaklanma, içeriğe odaklanmanın yerine geçmesi durumunda öğrencilerin işyükü algısı olumlu yönde etkilenebilir. Eğer içeriğe odaklanılırsa öğrenci içerikle baş etme zorunluluğundan dolayı yüzeysel öğrenmeye yönelebilir.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları ile öğretme-öğrenme ortamının bütününe yansıtan *öğretme-öğrenme ortamı algısı* puanları arasında anlamlı olumlu bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Burada kısaca olumlu öğrenme ortamı algısının derinlemesine öğrenmeyi olumlu etkileyeceği söylenebilir. Bu nedenle öğrencinin algısını olumlu etkileyecek düzenlemeler önem taşımaktadır.

Öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı puanları ile öğretme-öğrenme ortamının *öğretim etkinlikleri* boyutu puanları arasında anlamlı olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Derinlemesine öğrenme ile stratejik puanlarının birlikte değiştiği düşünüldüğünde bu ilişki beklenen bir sonuçtur.

Yine stratejik öğrenme yaklaşımı puanları ile öğretme-öğrenme ortamının *değerlendirme* alt boyutu puanları arasında anlamlı olumlu bir ilişki gözlenmektedir. Stratejik öğrenme yaklaşımı tercihinde değerlendirme biçimi temel belirleyici değişkendir. Öğrencilerin derinlemesine puanları ile stratejik öğrenme puanları arasında bir koşutluk olduğu belirlenmişti. Dolayısıyla değerlendirme biçimini olumlu algılama düzeyinin stratejik puanlar üzerinde olumlu etki yapması beklenir.

Stratejik öğrenme yaklaşımı puanları ile öğretme-öğrenme ortamının *iş yükü* alt boyutu puanları arasında anlamlı olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Stratejik öğrenme yaklaşımı puanları ile öğretme-öğrenme ortamının bütününe yansıtan *öğretme-öğrenme ortamı algısı* puanları arasında anlamlı olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Her iki boyuttaki ilişki derinlemesine puanlar ile stratejik puanlardaki artış yönündeki paralellikle açıklanabilir.

Öğretme-öğrenme ortamı yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından ele alındığında, öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları ile öğretme-öğrenme ortamının geneli ve bütün alt boyularının puanları arasında olumsuz

bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun anlamı öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamı algıları düştükçe yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarında artması beklenir. Bu da öğrencilerin yüzeysel öğrenmeye yönelmeleri anlamına gelir. Dolayısıyla öğrencilerin ortam algıları olumlu yönde etkilenecek öğrencilerin yüzeysel öğrenme yönelimi azaltılabilir.

Öğrenme yaklaşımları ile öğretme-öğrenme ortamı algısı arasında bu çalışmayla ortaya konan ilişkilerin ilgili alanyazınla büyük ölçüde örtüştüğü söylenebilir. Bu kapsamdaki araştırmaların sonuçlarına kısaca yer verilmiştir. Entwistle (1990)'ın araştırmasında öğrencilerin yapılan etkinliklerin niteliğine ilişkin olumlu algıları ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları arasında olumlu ilişki belirlenmiştir. Ağır iş yükü ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Ramsden ve Entwistle (1981) öğretimin niteliğinin yüksek ve öğrenme ortamının daha özgürlükçü olarak algılandığı bölümlerin öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının en yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından en yüksek puanları alan bölümlerde öğrenim gören öğrenciler, bölümlerini çok ağır iş yüküne sahip olduğu şeklinde algılamaktadır.

Pimparyon, Caleer, Pemba ve Roff (2000)'un yaptığı araştırmada yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları yüksek olan öğrencilerle karşılaştırıldığında, öğrenme ortamı algısı yüksek öğrencilerin derinlemesine puanlarının da daha yüksek olduğu, yine aynı öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu belirlenmiştir.

Richardson'ın 2003'te yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilerin dersin kalitesine ilişkin algıları ile öğrenciler için istendik olan çalışma yaklaşımlarının

benimsenmesi arasında olumlu ilişki bulunmuştur. İstenmeyen yaklaşımları benimseme ile de öğrencilerin dersin kalitesine ilişkin algıları arasında olumsuz ilişki bulunmuştur.

Kember (2004)'in iş yükü algısıyla ile yüzeysel öğrenme yaklaşımları birbiriyle ilişkili bulunmuştur.

Dahlgren ve Marton (1978) çok fazla bilgi yükü ile karşılaşan öğrencilerin anlam arama arayışını terk etme eğiliminde oldukları ve sınavlarda başarılı olmayı sağlayacak çalışma biçimlerine yöneldikleri belirlenmiştir. Öğrenciler öğrenilmesi gereken materyalin yüzeysel özelliklerini vurgulayan değerlendirme yöntemleri ve fazla iş yükü olan derslerle karşılaştıklarında yüzeysel yaklaşımı tercih eğilimlerinin arttığı görülmüştür.

Segers, Gijbels ve Thurlings (2008) derinlemesine öğrenme yaklaşımları ile öğrencilerin aldıkları dönütler arasında ilişki bulmuştur. Öğrenciler yapılan dönütleri dikkatli biçimde okuduklarında ve eleştirel şekilde ele aldıklarında onların derinlemesine öğrenme yaklaşımını işe koşmalarını artırmaktadır. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları ile, öğrenmeyi teşvik etme ve motivasyonu artırma açısından, öğrencilerin portfolyo değerlendirmeye ilişkin algıları arasında ilişki bulunmuştur. Yine araştırma sonucuna göre dönütleri iyi algılamayan öğrenciler de yüzeysel yaklaşımı daha çok tercih etmektedirler.

4.5.3. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyi ile Öğrenme Yaklaşımlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

4.5.3.1. Akademik Başarı Düzeyi ile Öğrenme Yaklaşımlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.38'de öğrencilerin akademik başarı düzeyi ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkilere yer verilmektedir.

Tablo 4.38. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi ile Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkiler (n=3428)

Değişkenler	Derinlemesine öğrenme	Stratejik öğrenme	Yüzeysel öğrenme
Akademik başarı düzeyi	,168(*) ,000	,261(*) ,000	-,189(*) ,000

* p<.01

Tablo 4.38 öğrenme yaklaşımları bakımından ele alındığında, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları ile akademik başarı düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir (p<.01).

Öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı puanları ile başarı düzeyleri arasında da olumlu bir ilişki gözlenmektedir (p<.01). Ancak yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları ile başarı düzeyleri arasında olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir (p<.01).

4.5.3.2. Akademik Başarı Düzeyi ile Öğrenme Yaklaşımlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Yorumu

Öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları puanları ile akademik başarı düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ancak yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları ile başarı düzeyleri arasında olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular derinlemesine öğrenme süreçlerini işe koşmanın daha yüksek başarı ile ilişkilendirilirken, düşük başarının yüzeysel süreçleri işe koşmayla ilişkilendirilebileceği biçiminde değerlendirilebilir. Aynı zamanda başarı düzeyi yüksek olanların derinlemesine öğrenmeyi işe koştukları da söylenebilir. Yüzeysel öğrenenler için de tersini düşünmek tutarlı olur.

Bu bulguların ilgili birçok araştırmayla desteklendiği ve bu nedenle genellenebilir bir yapıyı temsil ettiği söylenebilir.

Chou, Taylor ve Su (1999)'nun araştırmasında öğrenme yaklaşımları tercihi ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson (2004)'un araştırmasında derinlemesine ve stratejik yaklaşımla akademik performans arasında olumlu biçimde ilişki bulunurken yüzeysel yaklaşımla akademik performans arasında olumsuz ilişki bulunmuştur. Bu çalışmayla bire bir örtüştüğü söylenebilir.

Bernardo (2003) derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları ile önceki akademik başarı ve okul yeteneği etkileri kontrol edildiğinde bile, akademik başarı arasında olumlu ilişki bulmuştur.

Smith (1996)'in araştırmasında derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları ile akademik başarı arasında ilişki bulunmuştur.

Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007)'un araştırmasında öğretmen adaylarının akademik başarıları ile derinlemesine öğrenme yaklaşımları puanları arasında anlamlı pozitif ilişki, yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında zayıf negatif ilişki bulunmuştur.

Senemoğlu, Berliner, Yıldız, Doğan, Savaş ve elik (2007)'in araştırmasında Türk ve Amerikalı ğrencilerin algıladıkları başarı düzeyi ile benimsedikleri öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı ilişki olduğu gözlenmektedir. Kendini yüksek düzeyde başarılı gören her iki ülke ğrencilerinin de derinlemesine ve stratejik yaklaşımları benimsediği, düşük düzeyde başarılı olanların ise yüzeysel yaklaşımı tercih ettiği belirlenmiştir.

Sonuçları kısaca verilen bu çalışmaların bulgularının bu araştırmanın bulgularıyla birebir örtüştüğü söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve oluşturulan önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları, öğrenme yaklaşımları ve öğretme-öğrenme ortamı olarak iki alt başlık altında gruplandırılarak sunulmuştur.

5.1.1. Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin, derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin puanları stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarından daha yüksek olduğu için öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı eğilimleri, bir başka deyişle anlamlı öğrenme yönelimleri daha güçlüdür. Ancak öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının orta düzeyin biraz üzerinde, yüzeysel öğrenme puanlarının da orta düzeyde olması her iki yaklaşımın da öğrenme konularını ele alırken belirgin biçimde kullanıldığını göstermektedir.
2. Araştırma kapsamında yer alan üç üniversite de (Hacettepe Üniversitesi, Mersin Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi) paralel biçimde öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri yüzeysel öğrenme yaklaşımından (yüzeysel-stratejik-derinlemesine) derinlemesine öğrenme yaklaşımı yönünde bir artış eğilimi göstermektedir.

Üniversite değişkenine göre öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanları anlamlı farklılık gösterirken, yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları benzerlik göstermektedir. HÜ öğrencileri derinlemesine öğrenme süreçlerini diğer iki üniversitenin öğrencilerine göre daha düşük düzeyde işe koşarken, MÜ ve SDÜ öğrencilerinin bu özellikleri birbirine benzerdir. SDÜ öğrencilerinin stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin puanları diğer iki üniversitenin öğrencilerinin aynı puanlarından anlamlı biçimde daha yüksektir. HÜ ve MÜ öğrencileri bu özellikler bakımından benzerdir. Her üç üniversitenin öğrencilerinin yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları üniversitelere göre anlamlı farklılık göstermediği için her üç üniversitenin öğrencileri benzer düzeyde yüzeysel öğrenme eğilimine sahiptirler.

3. Konu alanları (sağlık bilimleri, fen bilimleri, sosyal bilimler, güzel sanatlar) öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini etkileyen bir değişkendir. Konu alanlarına göre güzel sanatlar konu alanı öğrencileri en yüksek derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanına, en düşük yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanına sahiptirler. Güzel sanatlar konu alanındaki öğrencileri söz konusu özellikleri bakımından diğer konu alanı öğrencilerinden anlamlı biçimde farklılık göstermektedir. Aynı şekilde sağlık bilimleri konu alanı öğrencileri en düşük derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanına sahipken, sağlık, fen ve sosyal bilimler öğrencileri birlikte benzer düzeyde yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanına sahiptirler.
4. Öğrencilerin başarı düzeyi onların öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini etkileyen bir değişkendir. Öğrencilerin başarı düzeyleri ile derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı pozitif ilişki vardır. Başka bir deyişle, başarı düzeyleri yükseldikçe

öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları puanları da artış göstermektedir.

Bu sonuca paralel biçimde, öğrencilerin başarı düzeyleri ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı negatif ilişki vardır. Dolayısıyla öğrencilerin başarı düzeyi düştükçe yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları anlamlı şekilde artmaktadır.

5. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri anlamlı farklılık göstermezken, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları bakımından anlamlı farklılık göstermektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanları dördüncü sınıf öğrencilerinin aynı puanlarından anlamlı biçimde daha yüksektir.
6. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyi cinsiyetlerine göre derinlemesine öğrenme yaklaşımı açısından anlamlı bir farklılık oluşturmazken, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından farklılık göstermektedir. Buna göre, kız öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı puanları erkek öğrencilere göre daha yüksek iken, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları erkek öğrencilerden daha düşüktür.
7. Öğrencilerin geçmiş öğrenme yaşantıları onların öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini etkilemektedir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımı puanları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Meslek lisesi mezunu öğrenciler en yüksek derinlemesine öğrenme yaklaşımı, en düşük yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanına sahiptirler. Bu okul mezunlarını aynı yaklaşımlar bakımından genel liselerden mezun olan öğrenciler izlemektedir. Fen

lisesi öğrencileri en düşük derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanına sahiptirler.

8. Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri ile stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı olumlu ilişki vardır. Bir başka deyişle, düzeyleri farklı olmakla birlikte (stratejik öğrenme puanları daha düşük) derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları yükseldikçe stratejik öğrenme yaklaşımı puanları da yükselmektedir.

Öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri ile yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında olumsuz bir ilişki vardır. Öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanları artıkça, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları düşmektedir.

9. Öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri ile genel öğretme-öğrenme ortamı algısı arasında olumlu bir ilişki vardır. Başka bir deyişle, öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamını derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olarak algılama düzeyleri yükseldikçe derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih etme eğilimleri de yükselmektedir.

Öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri ile genel öğretme-öğrenme ortamı algısı arasında olumsuz bir ilişki vardır. Başka bir deyişle, öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamını derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olarak algılama düzeyleri düştükçe yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları da artmaktadır.

5.1.2. Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Sonuçlar

1. Genel olarak öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamını derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olarak algılama düzeyleri orta düzeyin altındadır. Bir başka anlatımla, öğrenciler öğretme-öğrenme ortamını yeterince derinlemesine öğrenmeye yönlendirici bulmamaktadırlar.
2. Öğretme-öğrenme ortamının alt boyutlarına göre ele alındığında, öğretim etkinlikleri ve değerlendirme biçimlerini orta düzeyin altında derinlemesine öğrenmeye yönlendirici bulurken, öğrenme için sınıfta ve sınıf dışında yapılması gerekenlerin miktarını çok bulmaktadırlar. Başka bir deyişle, öğrencilerin iş yükü algısı yüksektir.
3. Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamı algıları hem genel olarak hem de alt boyutlar temelinde öğrenim gördükleri üniversitelere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretme-öğrenme ortamının geneli açısından, anlamlı öğrenmeye yönlendirici olmasına ilişkin en yüksek algıya MÜ öğrencileri sahiptir. Öğrencilerin *öğretim etkinliklerine* ilişkin algıları bakımından MÜ öğrencileri HÜ ve SDÜ öğrencilerine göre olumlu yönde daha yüksek bir algıya sahiptirler.

Değerlendirme boyutuna ilişkin MÜ öğrencileri SDÜ öğrencilerine göre daha yüksek bir algıya sahip iken, HÜ öğrencileri hem SDÜ hem de MÜ öğrencileri ile benzer algı düzeylerine sahiptirler.

İşyükü boyutu açısından HÜ öğrencileri diğer iki üniversiteye göre daha yüksek işyükü algısına sahiptirler.

4. Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin algıları hem genel olarak hem de alt boyutlar temelinde konu alanlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Güzel sanatlar konu alanındaki öğrenciler en yüksek

genel ortam algısına sahiptirler. Bu öğrencilerin algısı az da olsa orta düzeyin biraz üzerindedir. Diğer üç konu alanındaki (sosyal, fen, sağlık) öğrenciler öğretme-öğrenme ortamına ilişkin olarak orta düzeyin altında bir algıya sahiptirler.

Öğretme etkinliklerinin öğrencileri anlamlı öğrenme yönlendirdiğine ilişkin en yüksek algıya güzel sanatlar alanındaki öğrenciler sahip iken, en düşük algıya sağlık bilimleri alanındaki öğrenciler sahiptir.

Değerlendirme uygulamalarının öğrencileri anlamlı öğrenmeye yönlendirdiğine ilişkin en yüksek algıya güzel sanatlar alanındaki öğrenciler sahip iken en düşük algıya sağlık bilimleri alanındaki öğrenciler sahiptir.

Sağlık bilimleri alanındaki öğrenciler diğer alanların öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde *iş yükü* algısına sahiptirler.

5. Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin algıları başarı düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Başarı düzeyleri yükseldikçe öğretme-öğrenme ortamına ilişkin algıların da olumlu yönde yükselmektedir.
6. Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin genel algıları az da olsa sınıf düzeyi yükseldikçe düşmektedir. Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamının *öğretim etkinlikleri* ve *değerlendirme* alt boyutlarına ilişkin algıları da sınıf düzeyi yükseldikçe az da olsa düşüş göstermektedir.

Öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyleri öğretme-öğrenme ortamının *iş yükü* alt boyutuna ilişkin algılarını etkilememektedir.

7. Her iki cinsiyete ait öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamının geneline ve alt boyutlarına ilişkin algıları orta düzeyin altındadır. Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin genel algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken, alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kız öğrenciler *öğretim etkinliklerini* erkek öğrencilere göre daha olumlu algılamakta, kız öğrencilerin *iş yükü* algısı erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

5.2. Öneriler

Aşağıda araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulamaların geliştirilmesine ve yeni yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Uygulamaların Geliştirilmesine Dönük Öneriler

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin, derinlemesine öğrenme yönündeki eğilimleri yüksek olmakla birlikte, yüzeysel öğrenme yaklaşımının da önemli ölçüde işe koşulduğu görülmüştür. Bu duruma paralel olarak, öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamının derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olmasına ilişkin algılarının orta düzeyin altında olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamı algılarının, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını istedik yönde etkileyebilmenin öğretme-öğrenme ortamında yapılacak düzenlemelere bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle üniversitelerde eğitimin niteliğini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalarda öğretim hizmetinin niteliğini geliştirici politikaların oluşturulması ve uygulanmasına öncelik verilmesi önerilebilir.

2. Avrupa Yükseköğretim Alanına uyarlama çalışmaları çerçevesinde zorunlu olan AKTS çalışmaları üniversitelerdeki eğitim hizmetlerinin niteliğinin geliştirilmesinde bir fırsat olarak düşünülebilir. Bu bağlamda üniversitelerdeki AKTS çalışmalarının konu alanı uzmanları ve eğitim programları ve ölçme değerlendirme alan uzmanları işbirliği ile birlikte gözden geçirilmesi önerilebilir.
3. Üniversitelerde öğretimin etkin öğrenme yaklaşımlarını temele alan öğrenen odaklı bir yapıya kavuşturulması yoluyla öğrencilerin öğrenme yönelimi derinlemesine öğrenme yönünde etkilenebilir. Bu süreçlerin hazırlanmasında ve uygulanmasında öğretim elemanlarının yeterlik düzeyleri belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının eğiticilik yeterliklerini geliştirici etkinliklere belirli politikalar çerçevesinde süreklilik kazandırılması önerilebilir. Bu çerçevede sınırlı ölçüde bazı fakültelerde uygulanan eğiticilerin eğitimi programları amaca uygun biçimde geliştirilerek tüm üniversitelerde zorunlu hale getirilebilir.
4. Öğretim elemanlarının atama ve yükseltmelerinde araştırma hizmetleri yanında eğitim hizmetlerinin de değerlendirmeye katılması sağlanarak eğitim hizmetlerinin niteliğinin geliştirilmesi özendirilebilir.
5. Değerlendirme yalnızca ürünü değil süreci de işe katan farklı değerlendirme biçimlerini kullanarak öğrenenin derinlemesine öğrenme yönelimini destekleyici bir araç olarak işe koşulabilir.
6. Üniversitelerdeki fiziki mekânlar, özellikle sınıflar farklı öğretme-öğrenme etkinlikleri uygulanacak biçimde yapılandırılabilir. Özellikle yüzeysel öğrenme eğiliminin daha yüksek olduğu sağlık bilimleri konu alanındaki fakültelerde sadece sunu yoluyla ders işlemeyi zorunlu hale getiren amfilerde ders yapılması uygulamasından vazgeçilmesi, bunun

yerine derslerin öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini olanaklı kılan daha küçük sınıflarda yapılmasını sağlayıcı önlemlerin alınması önerilebilir.

7. Öğrencilerin iş yükü algısı öğrenme yönelimini belirlemede etkili olmaktadır. Özellikle fazla işyükü algısı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercihi arasında ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle bilginin hızla değiştiği bir ortamda, öğrencilere çok fazla bilgi yüklemek yerine bilgiye ulaşma ve kullanma yeterliliklerini geliştirmeye yönelik çaba gösterilmesi öğrenci algısını olumlu yönde etkileyebilir. Öğretim elemanlarını ders tasarımlarında bu durumu dikkate almaları önerilebilir.
8. Üniversitelerin gelişmişlik düzeylerini belirleyici göstergelerin oluşturulması yönünde çalışmaların yapılması önerilebilir.

Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Öğretim elemanlarının öğretim yaklaşımlarının belirlenmesi yoluyla öğretme ve öğrenmeyi nasıl kavramlaştırdıkları ve yorumladıkları araştırılabilir. Bu yolla öğretim elemanlarının hem eğitim ihtiyaçları hem de öğrencilerin öğrenme yaklaşımı tercihlerinin nedenleri daha iyi ortaya konabilir.
2. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ders bazında nitel yöntemler kullanılarak araştırılabilir.
3. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımı yönelimi farklı öğretme-öğrenme ortamlarında (örneğin, PDÖ uygulanarak) test edilebilir.
4. Öğrenme yaklaşımları üzerinde bireysel faktörlerin (motivasyon, akademik özgüven. vb) etkisini araştıran çalışmalar 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.
- Andaç, D. (2003). Relationship between school caharecteristics and approaches to learning. *Eğitim ve Bilim*, 28, 127, 57-63.
- Au, C. ve Entwistle, N. (1999). *Memorisation with understanding in approaches to studying: cultural variant or response to assessment demands?* Paper Presented At The European Association For Research On Learning And Instruction Conference (Gothenburg, August). <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001728.htm> (Erişim: 7 Nisan 2005).
- Berberoğlu, G. ve Hei, L. M. (2003). A comparison of university students' approaches to learning across taiwan and turkey. *International Journal Of Testing*, 3 (2), 173-187.
- Bernardo. A. B. I. (2003). Approaches to learning and academic achievement of filipino students. *Journal of Genetic Psychology*, March, 164, 1.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. London: Open University Press.
- Biggs, J. (2001). Enchancing Learning: A Matter of Style or Aproach?. R. J. Stenberg, Zhang, L (ed). *Perspectives on Tjinking, Learning, and Cognitive Styles*. London: Lawrence Elbaum Associates, Publishers.

- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Cashin, W. E. ve Downey, R. G. (1995). Disciplinary differences in what is taught and in students' perceptions of what they learn and of how they are taught. *New Directions for Teaching and Learning*, 64, 81-92.
- Chambers, E. (1992). Workload and the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 17, 2, 141-154.
- Chou, T.F., Taylor, D.W. ve Su, H. (1999). The effects of learning tendencies, learning approaches and learning habits on academic achievement: evidence from taiwanese college accounting students. K. Martin, N. Stanley ve N Davison (Ed), *Teaching in the Disciplines/ Learning in Context Teaching and Learning Forum* 99. (76–83). [www.http//1sn.curtin.edu.au/tlf/tlf1999/chou.html](http://1sn.curtin.edu.au/tlf/tlf1999/chou.html) (Erişim: 15 Mayıs 2006).
- Clarke, R. M. (1986). Students' approaches to studying in an innovative medical school: a cross sectional study. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 309-321.
- Coles, C.R. (1985). Differences between conventional and problem-based curricula in their students' approaches to studying *Medical Education*, 19, 308-309.
- Cuthbert, P. F. (2005). The student learning process: learning styles or learning approaches. *Teaching in Higher education*, 10, 2, 235-249.
- Çetin, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin kopya çekme davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Millî Eğitim*, 175, 129-141.

- Dahlgren, L.O. ve Marton, F. (1978). Students conceptions of subject matter: an aspect of learning and teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 3, 25-35.
- Davidson, R. A. (2002). Relationship of study approach and exam performance. *Journal of Accounting Education*, 20, 29–44.
- Demirel, Ö. (2007) *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı*. 11. Baskı. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. 3. Baskı. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Demirören, M. (2005). *Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Probleme Dayalı Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- DİE. İl Merkezlerinin Nüfus Büyüklüğüne Göre Sıralanışı ve Yıllık Nüfus Artış Hızı. (<http://www.die.gov.tr/nufus/02012002T4.jpg>)
- Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *Europe Journal of Personality*, 17, 143-155.
- Diseth, A. (2007). Student evaluation of teaching , approaches to learning and academics achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 2, 185-204.
- Donald J. ve Jackling, B. (2007). Student Characteristics and Approaches to Learning: A Cross-Cultural Study. Meyers, N.M., Smith, B.N., Bingham, S.A. and Shimeld, S.F. (Ed.). *Proceedings of the Second Innovation in Accounting and Corporate Governance Education Conference*. 31 January – 2

February. Hobart, Tasmania.
www.utas.edu.au/business/faculty/conference/abstracts/John_Donald.htm.
 (Erişim: 8 Mart 2008).

Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K. ve Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907–1920.

Ediger, M. (2001). Learning opportunities in the higher education curriculum. *College Student Journal*, 35, 3, 410-418.

Ekinci, N. ve Ekinci, E. (2007). HÜ. İlköğretim bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. I. *Ulusal İlköğretim Kongresi*. 15-17 Kasım. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Ekinci, E. ve Burgaz, B.(2007). Hacettepe üniversitesi öğrencilerinin bazı akademik hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33

Eklund-Myrskog, G. (1998). Students' conceptions of learning in different educational contexts. *Higher Education*, 35, 3, 299-316.

Ellez, A. M.ve Keskin, G. (TY). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları. http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK5/b_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/t288.pdf (Erişim: 27 Nisan 2008).

Entwistle, N. J., Hounsell, C. J., Macaulay, C., Situnayake, G. ve Tait, H. (1989). *The Performance of Electrical Engineers in Scottish Education*. Report to the Scottish Education Department, Centre for Research on Learning and Instruction, Department of Education, University of Edinburgh.

- Entwistle, N., Mccune, V. ve Hounsell, J. (2002). Approaches to studying and perceptions of university teaching-learning environments: concepts, measures and preliminary findings. ETL Project Occasional Report, No. 1. www.ed.ac.uk/etl/publications.html (Erişim: 10 Nisan 2005).
- Entwistle, N. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169–194.
- Entwistle, N. (1997). Approaches and study skills inventory for students. center for research on learning and instruction. University of Edinburgh. www.ed.ac.uk.uk/etl/questionnaireASSIST (Erişim: 22. Temmuz 2005).
- Entwistle, N. (TY). Approaches to learning and levels of understanding Influences and responsibilities. <http://www.ucd.ie/lsu/Entwhistle.pdf> (Erişim: 2 Şubat 2008).
- Entwistle, N. (TY). Learning and studying: contrasts and influences. www.newhorizons.org/future/Creating_the_Future/crfut_entwistle.htm. (Erişim: 14 Haziran 2006).
- Entwistle, N. J. ve Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications. *Higher Education*. 22, 205-227.
- Entwistle, N. ve Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Nichols Publishing Company.

- Entwistle, N. ve Tait, H. (1990). Approaches to learning evaluations of teaching and preferences for contrasting environments, *Higher Education*, 19, 169-194.
- Entwistle, N., Tait, H. ve McCune, V. (2000). Patterns of response to approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of Psychology of Education*, XV, 1, 33-48.
- Entwistle, N. (2001). Styles of learning and approaches to studying in higher education. *Kybernetes*, 30(5/6), 593-602.
- Entwistle, N. ve Tait, H. (1995). Approaches to studying and perceptions of the learning environment across disciplines. *New Directions for Teaching and Learning*, 64, 93-103.
- Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning: IV. effects of intrinsic motivation and extrinsic test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 244-257.
- Fry, H., Ketteridge, S. ve Marshall, S. (2003). A handbook for teaching and learning in higher education. Heather Fry at al (Ed). *Understanding Student Learning*. London. Kogan Page. (18-19).
- Gijbels, D. ve F. Dochy. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32, 4, 401-11.
- Gijbels, D., Van de Watering, G., Dochy, F. ve Bossche, P. (2005) The relationship between students' approaches to learning and learning outcomes, *European Journal of Psychology of Education*, 20, 4, 327-341.

- Gow, L. ve Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning? *Higher Education*,19,307–322.
- Gulikers ,J. T.M., Bastiaens, T.J., Kirscher ,P. A. ve Kester, L. (2006) Relations between student perceptions of assessment authenticity, study approaches and learning outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 381-400.
- Güriz , K., Şuhubi, E., Şengör, C., Türker, K. ve Yurtsever, E. (1994). *Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim bilim ve teknoloji*. TÜSİAD Yayınları: İstanbul.
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim-Öğretim Sınav Yönetmeliği
<http://www.hun.edu.tr/ortak/universite/onlisanslisansyonetmelik.pdf>
 (Erişim: 15 Nisan 2008).
- Hayes, K. ve Richardson, T.E.J. (1995). Gender, subject and context as determinants of approaches to studying in higher education. *Studies in Higher Education*, June, 20, 2, 215-222.
- Heintström, J. (2000). The impact of personality an approahes to learning on information behavior. *Information Research*, 5, 3.
<http://informationr.net/ir/5-3/paper78.html>. (Erişim: 17 Haziran 2006)
- Hekkila, A. ve Lonka, K. (2006). Studying in higher education : students approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31, 1, 99-117.
- Hounsell, D. J. (1997) Learning and essay writing, in: F. Marton , D Hounsell ve N.Entwistle (ed) *The Experience Of Learning*. Edinburgh: Scoottish Academic.

- Jackson, B. (1994). Assesment practices in art and design: a contribution to student learning? Graham Gibbs (Eds). *Improving Student Learning Assessment and Evaluation* Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Jansen, E. P. W.A ve Bruinsma, M. (2005). Explaining achievement in higher education. *Educational Research and Evaluation*,11, 3, 235-252.
- Kavak, Y. (1990). *Kalkınmadaki Öncelikli Yörelerdeki Yükseköğretim Kurumlarının Çevreye Dönük Faaliyetleri*. Ankara: TOBB Yayını.
- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors whicshape students perceptions' of their workload. *Studies in Higher Education*, 29, 2, 165-184.
- Kember, D. ve Harper, G. (1987). Approaches to studying research and its implications for the quality of learning from distance education. *Journal of Distance Education*, 16, 35-46.
- Kember, D. ve Sandra, N.G. (1996). An examination of the interrelationships between workloud study time an academics outcome. *Studies in Higher Education*, 21, 3.
- Kember, D., Jamieson, Q.W., Pomfret, M. ve Wong, E.T.T. (1995). Learning approaches study time and academic performance. *Higher Education*, 29,329-343
- Kember, D., ve Leung, D. Y. P.(1998). Influences upon students' perceptions of workload. *Educational Psychology*, 18, 3, 293-308.
- Kirschner; P., Meester, M., Middelbeek, E. ve Hermans, H. (1993). Agreement between student expectations, experiences and actual objectives of

practicals in the natural sciences at the Open university of the Netherlands. *International Journal of Science Education*, 15, 2, 175-197.

Korkut, H. (1999). Öğretim Üyelerinin Pedagojik Formasyon Gereksinimleri. 25-27 Kasım Eğitimde Yansımalar:V, 21. Yüzyılın Eşliğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyum. Ankara: Başkent Öğretmen Evi. (280-293).

Kreber, C. (2003). The relationship between students' course perception and their approaches to studying in undergraduate science courses: a Canadian experience. *Higher Education and Development*, 22, 57-70.

Laurillard, D. (1997). Styles and approaches to problem solving, in: F. Marton , D HOUmsell ve N:Entwistle (ed) The experience of learning . Edinburgh: Scoottish Academic Press. (126-144).

Lawless, C. ve Richardson, J. T. E. (2002). Approaches to studying and perceptions of academic quality in distance education. *Higher Education*, 44, 257-282.

Lonka, K. ve Lindblom-Ylänne, S. (1996). Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, 31, 5-24.

Mahiroğlu, A. (1998). İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik formasyon programları ile yetiştirilmesinde görev alan öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar:IV, Cumhuriyetin 75. Yılında ilköğretim 1.Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Başkent Öğretmen Evi. (73-80).

- Marshall, D. ve Case, J. (2007). Approaches to learning' research in higher education: a response to Haggis. *British Educational Research Journal*, 31, 2, 257-267.
- Marton, F. ve Saljo, R. (1976b). On the qualitative differences in learning. II outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46 :115-127.
- Marton, F. ve Saljo, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell ve N. Entwistle (ed) *The experience of learning* (edinburgh Scoottish Academic Press). (39-58).
- Marton, F. ve Saljo, R.(1976a). On qualitative differences in learning. I outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11
- McCune, V. (2004). Promoting high-quality learning: perspectives from the ETL project. www.etl.tla.ed.ac.uk/publications.html. (Erişim: 13 Şubat 2005).
- Mehlinger, H. (1996). School reform and the information age. *Phi Delta Kappan*, 77, 6, 405-406.
- Mersin Üniversitesi Eğitim-Öğretim Sınav Yönetmeliği
<http://tarsusmyo.mersin.edu.tr/images/egitimogretimyonetmeliđi.doc>
 (Erişim: 15 Nisan 2008).
- Meyer, J.H.F. ve Muller, M. W. (1990). Evaluating the quality of student learning . I-an unfolding analysis of the association between perceptions of learning context and approaches to studying at an individual level. *Studies in Higher Education*, 15, 2, 131-152.
- Newbell, D.I ve Jaeger, K. (1983). The effect of assesment and examinations on the learning of medical student. *Medical Education*, 1, 165-71.

- Newble, D. I. ve Entwistle, N. J. (1986). Learning styles and approaches: implications for medical education. *Medical Education*, 20, 162–17.
- Newble, D. ve Gordon, M.I. (1985). The learning style of medical students. *Medical Education*, 19, 3-8.
- Newble, D.I. ve Clarke, R.M. (1985). The approaches to learning of students in a traditional and in an innovative problem based medical school. *Medical education*, 20, 4, 267-273.
- Özvarış, Ş. B. ve Demirel, Ö. (2002). *Öğrenen Merkezli Tıp Eğitimi Eğitici Rehberi*. İstanbul: Türk Tabipler Birliği.
- Parry, S. (1998) Disciplinary discourse in doctoral theses. *Higher Education*, 3, 273-299.
- Pimpanyon, P., Caleer, S.M., Pemba, S. ve Roff, S. (2000). Educational environment, student approaches to learning and academic achievement in a Thai nursing School. *Medical Teacher*, 22, 4, 359-364.
- Premuzic, C. T. ve Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 7, 1596-1603.
- Prosser, M. ve Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Buckingham: Open University Press
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8,:411-427.

- Ramsden, P. (1987). Improving teaching and learning in higher education :the case for a relational perspective , *Studies In Higher Education*, 12, 3, 275-86
- Ramsden, P. (1997). The context of learning in academic departmnets. In F. Marton, D Hounsell ve N.Entwistle (eds) *The Experience Of Learning*. Edinburgh: Scoottish Academic Press, 198-216
- Ramsden, P. (2000). *Learnig to Teaching in Higher Education*. London: Newyork Routhladge Falmer.
- Ramsden, P. ve Entwistle, N.J. (1981). Effects of academic departments on students approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368–83.
- Reid, W. A., Duvall, E. ve Evans, P. (2007). Relationship between assessment results and approaches to learning and studying in year two medical students. *Medical Education*; 41, 8, 754-762.
- Reynolds, M. (1997). Learning Styles: a critique. *Management Learning*, 28, 2, 115-133.
- Rhem, J. (1995). Deep/surface approaches to learning: an introduction. *The National Teaching & Learning Forum*, 5, 1, 1-5.
- Richardson, J. T. E. (2005). Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education. *British Educational Research Journal*, 31, 7-27.
- Richardson, J.T. E. (1993). Gender differences in responses to the approaches to studying inventory. *Studies in Higher Education*, 18, 3–13.

- Richardson, J.T. E. (1994). Mature students in higher education: I. A literature survey on approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 19, 3, 309-325.
- Richardson, J.T.E. (1998). Approaches to studying in undergraduate and postgraduate students. *Studies in Higher Education*, 23, 2.
- Richardson, J.T.E. (2003). Approaches to studying and perceptions of academic quality in a short web-based course. *British Journal Of Educational Technology*, 34, 4, 433–442.
- Richardson, J.T.E. ve Price, L. (2003). Approaches to studying and perceptions of academics quality in electronically delivered courses. *British Journal of Educational technology*. 34 1 45-56.
- Rowntree, D. (1987). *Assessing students: how shall we know them?* New York:Kogan Page.
- Sadler-Smith, E. (1996). Approaches to studying: age, gender and academics performance. *Educational Studies*, 22, 3, 367-380.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education* 4, 4 453–72.
- Scouller, K. ve Prosser, M. (1994). Students' experiences in studying for multiple choice question examinations. *Studies in Higher Education*, 19, 3, 267-280.
- Segers, M., Gijbels, D. ve Thurlings, M. (2008). The relationship between students perception of portfolyo assesment practice and their approaches to learning. *Educational Studies*, 34, 1, 35-44.

- Selçuk, G, S., Çalışkan, S., ve Erol, M. (2007). Evaluation of learning approaches for prospective physics teachers. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 2, 25-41.
- Semerci, Ç. (2004). Tıp fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye ilişkin tutum ve görüşleri. *F.Ü. Sağlık Bil. Dergisi*, 18, 3, 139-146.
- Senemoğlu, N. Berliner, D. Yıldız, G., Dogan, E., Savas, B., Çelik, K. (2007). Approaches to learning and study skills of turkish and american students in colleges of education. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*. Bakü. (547-551).
- Senemoğlu, N. (1994). Üniversite mezunu öğrencilerin görüşlerine göre üniversite öğretim elemanlarının öğretim etkinlikleri ve öğretmenlik meslek bilgisi ihtiyaçları. *I. Eğitim Bilimleri Kongre Bildirileri 1*. Adana. (207-218).
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim ve Öğrenme:Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Spot Matbacılık.
- Shale, S. ve Trigwell, K. (X). Student Approaches to Learning. <http://www.learning.ox.ac.uk/iaul/IAUL+1+2+2.asp>. (Erişim: 12 Ekim 2005).
- Sivan,A., Leung, R. W., Woon, C. ve Kember,D. (2000). An implementation of active learning and its effect on the quality of student learning. *Innovations in Education and Training Internationa*, 37, 4, 381-389.
- Smith, S. ve Miller, R. (2005). Learning approaches: examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology*, 25, 1, 43-53.

- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yasam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. ve Gielen, S. (2006). On the dynamics of student approaches to learning: the effects of teaching learning environment. *Learning and Instruction*, 16, 279-294.
- Student's Learning Profile. NUS Students' Approaches to Learning and Studying. <https://online.nus.edu.sg/cdtl/staff/spq2004> (Erişim: 18 Ocak 2005).
- Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim-Öğretim Sınav Yönetmeliği http://w3.sdu.edu.tr/download/yonetmelik/egitim_ogretim_sinav_yonetmeli.pdf (Erişim: 15 Nisan 2008).
- Svensson, L. (1977) On qualitative differences in learning: III. study learning. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 233-243.
- Şahin, M. ve Özbay, Y. (1999). Üniversite öğrencilerinin empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 74 -83.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Trigwell, K. ve Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22, 251-266.

- Trigwell, K., Prosser, M ve Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 1, 57-70.
- TÜSİAD. (2006). *Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme: Türkiye Deneyimi, Riskler ve Fırsatlar*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Van Rossum, E.J. ve Schenk, S. (1984) The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54: 73-88.
- Watkins, D. (1983). Depth of processing and the quality of learning outcomes. *Instructional Science*, 2, 49-58.
- Watkins, D. (2001). Correlates of approaches to learning: A cross-cultural meta-analysis. Stenberg, R.J ve Zhang, L (ed). *Percpectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. London: Lawrence Elbaum Associates, Publishers.
- Watkins, D. ve Hattie, J. (1981). The learning processes of australian university students: investigations of contextual and personological factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- Wierstra, R. F.A., Kanselaar, G., Linden, J.L., Lodewijks, H. G.L.C. ve Vermunt, J. D. (2003). The impact of the university context on European students' learning approaches and learning environment preferences. *Higher Education* 45, 503–523.
- Wilson, K. ve Fowler, J. (2005). Assessing the impact of learning environment on students approaches to learning:comparing, conventional and action learning designs. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 30, 1, 87-101.

Ylijoki, O. (2000) Disciplinary cultures and the moral order of studying. A case study of four Finnish university departments, *Higher Education*, 39, 339-362.

YÖK (2000). *Öğrencilerin Eğitimi Değerlendirmesi*.
<http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/egitimdeger/egitimdeger.html>
(Erişim: 06. Mayıs 2008).

YÖK. SCI+SSCI+AHCI'ya göre 2005-2006 Öğretim Yılı Üniversitelerin Yayın Sıralaması.

http://www.yok.gov.tr/duyuru/duyuru_2006/2005_ogretim_yaysayisi.pdf

Yükseköğretim Kanunu, No. 2547, www.yok.gov.tr/mevzuat (Erişim: 7 Mart 2007).

E K L E R

EK-1 :**ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ÖLÇEĞİ****Derinlemesine Öğrenme**

1. Bir konuyla ilgili ileri sürülen iddiaların arkasında yatan nedenleri görmek benim için önemlidir.
2. Derslerdeki ya da kitaplardaki fikirler, çoğu kez zihnimde birbiriyle ilişkili düşünce zincirleri oluşturmama yol açar.
3. İlgi duyduğum konuları daha ayrıntılı öğrenmeye önem veririm.
4. Bir dersi çalışırken kanıtlardan yola çıkarak kendi kendime sonuçlar çıkarmaya çalışırım.
5. Yeni konuları anlamaya çalışırken çoğu kez onların uyarlanabileceği gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmeye çalışırım.
6. Derste yeni bir konu anlatılırken ya da yeni bir konuya çalışırken sürekli önceki bilgilerimle yenisi arasında ilişki kurmaya çalışırım
7. Bir konu üzerinde çalışırken konu ile ilgili tüm fikirlerin birbiri ile nasıl bir ilişki içinde olduklarını kafamda kurarım.
8. Çoğu zaman derslerde duyduklarımı ya da kitaplarda okuduklarımı sorgularım.
9. Derste işlenen konu ilgimi çekerse ders sonrasında da araştırırım.
10. Derste sunulan bilgilerin ya da okuduklarımın doğruluğunu mümkün olduğunca test ederim.
11. Bir konuya çalışırken, kitap ya da makale okurken çalışmış olmak ya da işi tamamlamış olmak için değil her zaman ne anlatılmak istendiğini tam anlamıyla kavramak için uğraşırım.
12. Her gün yeni şeyler öğrenmek beni gerçekten mutlu eder.
13. Bir konuya çalışırken farklı kaynaklarda konunun nasıl ele alındığını merak eder incelerim.
14. Dersleri hangi notla geçtiğimden çok ne öğrendiğim daha önemlidir.
15. Bir makaleyi kitabı ya da bir metni okurken zaman zaman durarak ondan ne anladığımı kendi kendime sorarım.
16. Bölümümde alanımla ilgili mümkün olduğunca çok şey öğrenerek kendimi geliştirmek isterim.
17. Kanıtlarla iyi desteklenmedikçe bir sonuca ulaşma konusunda temkinliyimdir.
18. Bazen ders ya da ödev kapsamında olmamasına rağmen alanımla ilgili konuları sırf merakımdan araştırırım.

Stratejik Öğrenme Yaklaşımı

19. Dersten yüksek not almak için ne gerekiyorsa yaparım.

20. Derslerden olabildiğince yüksek not almak benim için önemlidir.
21. Derslerde en iyi sonucu alma konusunda kararlıyım.
22. Sınavlara çalışmam söz konusu olduğunda oldukça sistematik ve disiplinliyimdir.
23. Sınavlarla ilgili hazırlıklarımı son güne bırakmam.
24. Derste en yüksek notu almak için öğretim elemanının önem verdiği konulara özellikle dikkat eder ve özellikle o noktalara yoğunlaşırım.
25. Derslerimin çoğunu son dakikaya bırakmak yerine dönem boyunca düzenli olarak çalışırım.
26. Başkalarından daha iyi olduğumu hissetmek beni daha çok çalışmaya motive eder.
27. Derslerim iyi gidiyorken bile genellikle sıkı çalışmaya devam ederim.
28. Başkaları tarafından başarılı olarak bilinmek benim için önemlidir.
29. İşleri başkalarından daha iyi yapabilmek benim için önemlidir.
30. En iyi verimi almak için zamanımı dikkatli bir biçimde ayarlarım.
31. Konuları sıkıcı bulduğumda bile çalışmaktan vazgeçmem.
32. Bir derse çalışma şeklimin beni hedeflediğim sonuca götürüp götürmeyeceği üzerinde düşünürüm.
33. Öğretim elamanları tarafından önerilen materyalleri/kaynakları düzenli şekilde okurum.
34. Yapacağım işleri öncelik sırasına koyarım.
35. Çalışırken doğru yolda olup olmadığını kontrol eder başarıyı şansa bırakmam.
36. Bir ödevi yaparken kimin not vereceğini ve muhtemel beklentilerinin ne olduğunu dikkate alırım.

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı

37. Bu bölümde okuduğum derslerle ilgili materyallerle(kitaplar, ders notları, sınavlar) uğraşırken çoğu kez kendimi boğuluyormuş gibi hissederim.
38. İçeriği daha ağır olan derslerde başarısız olma kaygısı taşıırım.
39. Çoğu kez yapamayacağımı düşündüğüm işler hakkında kaygılandığımdan uykum kaçır.
40. Bazen derslerdeki çalışmaların, yaptığım işlerin çoğunun ilginç ya da gerekli olmadığını düşündüğüm olur.
41. Çoğu kez derslerin, ödevlerin doğru dürüst üstesinden gelemeyeceğim konusunda kaygı duyarım.
42. Bazen 'ben niye bu bölümde okuyorum ?' diye kendi kendime sorduğum olur.
43. Bazen ders konularının çoğunun anlamlı olmayan birbiriyle ilişkisiz parçalar olduğunu düşünürüm.
44. Sadece dersi geçebilmek için bilmem gerekenler ne ise onları öğrenmeye konsantre olurum.

45. Konuları ayrıca araştırma gereği duymam bize öğretilenle yetinirim.
46. Derslere ders notlarından ya da ders kitabından çalışmak benim için yeterlidir.
47. Çalışırken çoğu kez yaptığım işin gerçekten verilen emeğe değer olup olmadığını düşünürüm.
48. Bu bölüme kendi isteğimden çok başka nedenlerden dolayı (çevre beklentileri, anne-baba, toplum) karşılamak için devam ediyorum.
49. Bazen arkadaşlarımdan dersleri benden daha iyi başardıklarını düşünürüm.
50. Bu bölümde aldığım derslerin ileride fazla bir işime yaramayacağını düşünüyorum.
51. Derslerde konuların karmaşık ayrıntılı ve kapsamlı şekilde değil kısa, öz ve yalın şekilde anlatılmasını isterim.
52. Öğretim elemanlarınca önerilen farklı kaynakları takip etmenin çok da gerekli olmadığını düşünüyorum.
53. Bazen konusunu tam olarak anlamadan bir metni okuyup bitirdiğim olur.
54. Bilgileri ve ayrıntıları genel olarak hatırlamama rağmen onlardan anlamlı bir bütün oluşturmada zorluk yaşarım.

EK-2

ÖĞRETME-ÖĞRENME ORTAMI ALGISI ÖLÇEĞİ

Öğretim Etkinlikleri

1. Öğretim elemanları derslerde kanıtlardan yola çıkarak kendi sonuçlarımızı oluşturmamız yönünde bizi teşvik ederler.
2. Öğretim elemanları konuları eleştirel bir biçimde ele almamız için çaba gösterirler.
3. Derslerde derinlemesine düşünmemizi, yaratıcılığımızı işe koşturmamızı, çok yönlü ilişkiler kurmamızı gerektiren etkinliklere yer verilir.
4. Derslerde yapılan etkinlikler çoğu zaman birbiriyle ilişkili yeni düşünceler oluşturmamıza yol açar.
5. Öğretim elemanları derslerde bizi yeni konular ile önceki konular arasında bağ kurmaya yönlendirirler.
6. Derslerde bizim aktif katılımımızı gerektiren etkinliklere yer verilir.
7. Derslerdeki etkinlikler ne kadar iyi anladığımız yönünde kendimizi sorgulamaya yöneltilir.
8. Derslerin işlenme biçimi konuları daha ayrıntılı öğrenmeye/araştırmaya yöneltilir.
9. Öğretim elemanları derslerde öğrendiklerimizle onların uygulanabileceği gerçek yaşam durumları arasında ilişki kurmamız için bizi teşvik ederler.
10. Öğretim elemanları dersi ilginç hale getirmek için çaba gösterirler.
11. Dersler yalnızca konuların işlenip bitirilmesine yönelik olmayıp, öğrencilerin konuyu en iyi şekilde kavramalarına yöneliktir.
12. Derslerde verilen ödevler, çalışmalar öğrenmemize ve dersteki başarımıza gerçekten katkı sağlayıcıdır.
13. Derslerde bir sonuca ulaşmasak bile bazı konular üzerinde uzun tartışmalar yaparız.
14. Derslerde uyandırılan merak nedeniyle ders sonrasında da çalışma/araştırma ihtiyacı hissederiz.
15. Derslerin işlenme biçimi (yöntem-teknik, değerlendirme) konuları eleştirel bir yaklaşımla ele almaya zorlar.
16. Öğretim elemanları çalışmalarımızı (ders, ödev, proje, sınav vb.) en iyi şekilde yapmamız için bizi motive ederler.
17. Derslerin işlenme biçimi farklı kaynaklardan yararlanmamızı zorunlu kılıyor.

Değerlendirme

18. Sınavlarda genellikle ezbere yönelik sorular sorulmaktadır
19. Sınavlarda sorulan sorular genellikle ne anladığımızdan/öğrendiğimizden çok ne kadar ezberlediğimizi ölçmektedir.
20. Sınavlarda çeşitli fikirlerden, verilerden ya da deneyimlerden yararlanarak yeni ya da farklı yorumlara ulaşmayı gerektiren sorular sorulmaktadır.
21. Sınavlar yalnızca not vermeye yönelik olmayıp, aynı zamanda bizi geliştirmeye yöneliktir.
22. Sınavlarda bir durumu, olayı ya da vakayı derinlemesine inceleyerek öğeler arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik sorular sorulmaktadır.
23. Derslerdeki ölçme-değerlendirme yöntemleri bizi derinlemesine öğrenmeye yöneltmektedir.
24. Sınavlarda genellikle ne kadar iyi öğrendiğimizi/anladığımızı belirleyen sorular sorulmaktadır.
25. Sınavlarda genellikle cevapları eleştirel bir bakış açısıyla ele almamızı gerektiren sorular sorulmaktadır.
26. Sınavlardan ve yaptığımız çalışmalardan sonra yapılan açıklamalar eksikliklerimizi tamamlamamıza yardımcı olmaktadır.

İşyükü

27. Aldığımız derslerin çokluğu derslerde ilgi duyduğumuz konuları araştırmamıza zaman bırakmamaktadır(*).
28. Derslerle ilgili yapmamız gerekenlerin çokluğu alanımızla ilgili bağımsız okumalarımızı sınırlandırmaktadır(*).
29. Bir dönemde almamız gereken derslerin sayısı çok fazladır(*).
30. Derslerle ilgili yapmamız gereken şeyler (ödev, proje, sınav vb.) çok fazladır(*).
31. Aldığımız dersler çok sayıda konunun işlenmesini kapsamaktadır(*).

* Ters kodlu maddeler

Değerli Öğrenci Arkadaşım,

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin öğrenme/çalışma yaklaşımlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma için veri toplamaktır. Toplanacak veriler sadece bilimsel amaçlarla kişi adı belirtilmeksizin topluca değerlendirilecektir. Bu formu doldurmanız yaklaşık 15-20 dakika zamanınızı alacaktır. Araştırmanın bilimsel güvenilirliğini sizin vereceğiniz cevapların gerçeğe uygunluğu belirleyecektir.

Zaman ayırarak araştırmaya sağladığınız katkı ve gösterdiğiniz duyarlık için teşekkür eder, başarı dileklerimi sunarım.

İletişim:
e-mail: nekinci@hacettepe.edu.tr

Necla EKİNCİ
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

DİKKAT ! Bu formu yumuşak kurşun kalem ile kodlayınız.

ÖRNEK KODLAMA

BÖLÜM I : GENEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz : ① Kız ② Erkek	Fakülteniz : ① Tıp ② Eczacılık ③ Diş Hekimliği ④ Edebiyat ⑤ Fen ⑥ Fen-Edebiyat ⑦ Mühendislik ⑧ İİBF ⑨ Güzel Sanatlar ⑩ Eğitim	Bölümünüz : ① Tıp ② Eczacılık ③ Diş Hekimliği ④ Matematik ⑤ Kimya ⑥ Biyoloji ⑦ Elek.-Elektro. Mh / Elektro. ve Haberleşme Mh ⑧ Bilgisayar Mh ⑨ Jeoloji Mh / Maden Mh ⑩ Tarih ⑪ Türk Dili ve Edeb. ⑫ İngiliz Dili ve Edeb. ⑬ Sosyoloji ⑭ İktisat ⑮ İşletme ⑯ Sınıf Öğretmenliği ⑰ Güzel Sanatlar (Resim, Heykel, Grafik, Müzik, Tekstil, Sahne Sanatları vd.)
Üniversiteniz : ① Hacettepe ② Mersin ③ Süleyman Demirel	Mezun olduğunuz lise türü : ① Genel (düz) lise (süper lise dahil) ② Anadolu Lise./Özel liseler/kolejler ③ Fen Lisesi / Özel Fen Lisesi ④ Sosyal Bilimler Lisesi ⑤ Anadolu Öğretmen Lisesi ⑥ Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ⑦ İmam-Hatip Liseleri ⑧ Meslek Liseleri (EML,TML,KML) ⑨ Diğer	
Sınıfınız : ① ② ③ ④		
Bugüne kadarki not ortalamanız : (Dört üzerinden. Örneğin, 3.73)		

BÖLÜM II : ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ÖLÇEĞİ

ACIKLAMA: Aşağıda ders çalışma, ödev yapma, sınava hazırlanma ve/veya her hangi bir konuyu öğrenme gibi çeşitli durumları açıklayan bazı davranış ifadelerine yer verilmiştir. Bu ifadelerin **sizin durumunuzu/davranışlarınızı ne kadar yansıttığını** yandaki sütunda işaretleyerek belirtiniz. Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

	HİÇ YANSITMIYOR	AZ YANSITTIYOR	BİRAZ YANSITTIYOR	ÇOK YANSITTIYOR	TAM YANSITTIYOR
1. Dersten yüksek not almak başarılı olmak için ne gerekiyorsa yaparım.	①	②	③	④	⑤
2. Bir konuyla ilgili ileri sürülen iddiaların arkasında yatan nedenleri görmek benim için önemlidir.	①	②	③	④	⑤
3. Bu bölümde okuduğum derslerle ilgili materyallerle (kitaplar, ders notları, makaleler) uğraşırken çoğu kez kendimi boşluyormuş gibi hissedirim.	①	②	③	④	⑤
4. Derslerden olabildiğince yüksek not almak benim için önemlidir.	①	②	③	④	⑤
5. Derslerdeki ya da kitaplardaki fikirler, çoğu kez zihnimde birbiriyle ilişkili düşünce zincirleri oluşturmama yol açar.	①	②	③	④	⑤
6. İçeriği daha ağır olan derslerde başarısız olma kaygısı taşıırım.	①	②	③	④	⑤

BÖLÜM II DEVAMI

AÇIKLAMA: Aşağıda ders çalışma, ödev yapma, sınava hazırlanma ve/veya her hangi bir konuyu öğrenme gibi çeşitli durumları açıklayan bazı davranış ifadelerine yer verilmiştir. Bu ifadelerin **sizin durumunuzu/davranışlarınızı ne kadar yansıttığını** yandaki sütunda işaretleyerek belirtiniz. Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

	HİÇ YANSITMIYOR	AZ YANSITTIYOR	BIRAZ YANSITTIYOR	ÇOK YANSITTIYOR	TAM YANSITTIYOR
7. Derslerde en iyi sonucu alma konusunda kararlıyım.	1	2	3	4	5
8. İlgili duyduğum konuları daha ayrıntılı öğrenmeye önem veririm.	1	2	3	4	5
9. Çoğu kez yapamayacağımı düşündüğüm işler hakkında kaygılandığımdan uykum kaçır.	1	2	3	4	5
10. Sınavlara çalışmam söz konusu olduğunda oldukça sistematik ve disiplinliyimdir.	1	2	3	4	5
11. Bilgileri ve ayrıntıları genel olarak hatırlamama rağmen onlardan anlamlı bir bütün oluşturmada zorluk yaşarım.	1	2	3	4	5
12. Bir dersi çalışırken kanıtlardan yola çıkarak kendi kendime sonuçlar çıkarmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
13. Sınavlarla ilgili hazırlıklarımı son güne bırakmam.	1	2	3	4	5
14. Bazen derslerdeki çalışmaların, yaptığım işlerin çoğunun ilginç ya da gerekli olmadığını düşündüğüm olur.	1	2	3	4	5
15. Yeni konuları anlamaya çalışırken çoğu kez onların uyarılabileceği gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
16. Derste en yüksek notu almak için öğretim elemanının önem verdiği konulara özellikle dikkat eder ve özellikle o noktalara yoğunlaşırım.	1	2	3	4	5
17. Bazen konusunu tam olarak anlamadan bir metni okuyup bitirdiğim olur.	1	2	3	4	5
18. Derste yeni bir konu anlatılırken ya da yeni bir konuya çalışırken sürekli önceki bilgilerimle yenisini arasında ilişki kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
19. Çoğu kez derslerin, ödevlerin doğru dürüst üstesinden gelemeyeceğim konusunda kaygı duyarım.	1	2	3	4	5
20. Derslerimin hepsini son dakikaya bırakmak yerine dönem boyunca düzenli olarak çalışırım.	1	2	3	4	5
21. Bazen 'ben niye bu bölümde okuyorum ?' diye kendi kendime sorduğum olur.	1	2	3	4	5
22. Bazen ders konularının çoğunun anlamlı olmayan birbiriyle ilişkisiz parçalar olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
23. Bir konu üzerinde çalışırken konu ile ilgili tüm fikirlerin birbiri ile nasıl bir ilişki içinde olduklarını kafamda kurarım.	1	2	3	4	5
24. Sadece dersi geçebilmek için bilmem gerekenler ne ise onları öğrenmeye konsantre olurum.	1	2	3	4	5
25. Başkalarından daha iyi olduğumu hissetmek beni daha çok çalışmaya motive eder.	1	2	3	4	5
26. Konuları ayrıca araştırma gereği duymam bize öğretilenle yetinirim.	1	2	3	4	5
27. Çoğu zaman derslerde duyduklarımı ya da kitaplarda okuduklarımı sorgularım.	1	2	3	4	5
28. Derslere ders notlarından ya da ders kitabından çalışmak benim için yeterlidir.	1	2	3	4	5
29. Derslerim iyi gidiyorken bile genellikle sıkı çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5
30. Derste işlenen konu ilgimi çekerse ders sonrasında da araştırırım.	1	2	3	4	5
31. Başkaları tarafından başarılı olarak bilinmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
32. Derste sunulan bilgilerin ya da okuduklarımın doğruluğunu mümkün olduğunca test ederim.	1	2	3	4	5
33. İşleri başkalarından daha iyi yapabilmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
34. Bir konuya çalışırken, kitap ya da makale okurken çalışmış olmak ya da işi tamamlamış olmak için değil her zaman ne anlatılmak istendiğini tam anlamıyla kavramak için uğraşırım.	1	2	3	4	5
35. En iyi verimi almak için zamanımı dikkatli bir biçimde ayarlarım.	1	2	3	4	5
36. Her gün yeni şeyler öğrenmek beni gerçekten mutlu eder.	1	2	3	4	5
37. Konuları sıkıcı bulduğumda bile çalışmaktan vazgeçmem.	1	2	3	4	5
38. Bir konuya çalışırken farklı kaynaklarda konunun nasıl ele alındığını merak eder incelerim.	1	2	3	4	5
39. Bir derse çalışma şeklimin beni hedeflediğim sonuca götürüp götürmeyeceği üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5
40. Dersleri hangi notla geçtiğimden çok ne öğrendiğim daha önemlidir.	1	2	3	4	5
41. Çalışırken çoğu kez yaptığım işin gerçekten verilen emeğe değer olup olmadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
42. Öğretim elemanları tarafından önerilen materyalleri/kaynakları düzenli şekilde okurum.	1	2	3	4	5
43. Öğretim elemanları tarafından önerilen farklı kaynakları takip etmenin çok da gerekli olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
44. Bir makaleyi kitabı ya da bir metni okurken zaman zaman durarak ondan ne anladığımı kendi kendime sorarım.	1	2	3	4	5
45. Bu bölüme kendi isteğimden çok başka nedenlerden dolayı (çevre beklentileri, anne-baba, toplum) karşılamak için devam ediyorum.	1	2	3	4	5
46. Yapacağım işleri öncelik sırasına koyarım.	1	2	3	4	5
47. Bazen arkadaşlarımdan dersleri benden daha iyi başardıklarını düşünürüm.	1	2	3	4	5
48. Bazen ders ya da ödev kapsamında olmamasına rağmen alanımla ilgili konuları sırf merakımdan araştırırım.	1	2	3	4	5
49. Bu bölümde aldığım derslerin ileride fazla bir işime yaramayacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
50. Bölümümde alanımla ilgili mümkün olduğunca çok şey öğrenerek kendimi geliştirmek isterim.	1	2	3	4	5
51. Kanıtlarla iyi desteklenmedikçe bir sonuca ulaşma konusunda temkinliyimdir.	1	2	3	4	5
52. Derslerde konuların karmaşık ayrıntılı ve kapsamlı şekilde değil kısa, öz ve yalın şekilde anlatılmasını isterim.	1	2	3	4	5
53. Çalışırken doğru yolda olup olmadığımı kontrol eder başarıma şansa bırakmam	1	2	3	4	5
54. Bir ödevi yaparken kimin not vereceğini ve muhtemel beklentilerinin ne olduğunu dikkate alırım.	1	2	3	4	5

BÖLÜM III : ÖĞRETME - ÖĞRENME ORTAMI ÖLÇEĞİ

ACIKLAMA: Aşağıda öğrenim gördüğünüz bölümdeki öğrenme-öğretme ortamına (derslerin işlenişi, ders yükleri, öğretim elemanları, sınavlar vb.) ilişkin bazı ifadelere yer verilmiştir. Genel olarak değerlendirdiğinizde, bu ifadelerin sizin bölümünüzdeki sınıfınızdaki öğretim-öğrenme ortamını ne derece yansıttığına ilişkin görüşünüzü yandaki sütunda işaretleyiniz. Lütfen hiçbir maddeyi bos bırakmayınız.

	HİÇ YANSITMIYOR	AZ YANSITTIYOR	BIRAZ YANSITTIYOR	ÇOK YANSITTIYOR	TAM YANSITTIYOR
1. Derslerde verilen ödevler, çalışmalar öğrenmemize ve derste başarıya gerçekten katkı sağlayıcıdır.	1	2	3	4	5
2. Öğretim elemanları derslerde kanıtlardan yola çıkarak kendi sonuçlarımızı oluşturmamız yönünde bizi teşvik ederler.	1	2	3	4	5
3. Derslerde bir sonuca ulaşmasak bile bazı konular üzerinde uzun tartışmalar yaparız.	1	2	3	4	5
4. Aldığımız dersler çok sayıda konunun işlenmesini kapsamaktadır.	1	2	3	4	5
5. Öğretim elemanları çalışmalarımızı (ders, ödev, proje, sınav vb.) en iyi şekilde yapmamız için bizi motive ederler.	1	2	3	4	5
6. Derslerin işlenme biçimi farklı kaynaklardan yararlanmamızı zorunlu kılıyor.	1	2	3	4	5
7. Sınavlarda genellikle ezbere yönelik sorular sorulmaktadır.	1	2	3	4	5
8. Derslerde derinlemesine düşünmemizi, yaratıcılığımızı işe koşmamızı, çok yönlü ilişkiler kurmamızı gerektiren etkinliklere yer verilir.	1	2	3	4	5
9. Sınavlarda çeşitli fikirlerden, verilerden ya da deneyimlerden yararlanarak yeni ya da farklı yorumlara ulaşmayı gerektiren sorular sorulmaktadır.	1	2	3	4	5
10. Öğretim elemanları konuları eleştirel bir biçimde ele almamız için çaba gösterirler.	1	2	3	4	5
11. Sınavlarda bir durumu, olayı ya da vakayı derinlemesine inceleyerek öğeler arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik sorular sorulmaktadır.	1	2	3	4	5
12. Derslerde yapılan etkinlikler çoğu zaman birbiriyle ilişkili yeni düşünceler oluşturmamıza yol açar.	1	2	3	4	5
13. Sınavlarda sorulan sorular genellikle ne anladığımızdan/öğrendiğimizden çok ne kadar ezberlediğimizi ölçmektedir.	1	2	3	4	5
14. Öğretim elemanları derslerde bizi yeni konular ile önceki konular arasında bağ kurmaya yönlendirirler.	1	2	3	4	5
15. Sınavlar yalnızca not vermeye yönelik olmayıp, aynı zamanda bizi geliştirmeye yöneliktir.	1	2	3	4	5
16. Derslerdeki etkinlikler ne kadar iyi anladığımız yönünde kendimizi sorgulamaya yöneliktir.	1	2	3	4	5
17. Sınavlarda genellikle ne kadar iyi öğrendiğimizi/anladığımızı belirleyen sorular sorulmaktadır.	1	2	3	4	5
18. Derslerin işlenme biçimi konuları daha ayrıntılı öğrenmeye/araştırmaya yöneliktir.	1	2	3	4	5
19. Sınavlarda genellikle cevapları eleştirel bir bakış açısıyla ele almamız gerektiren sorular sorulmaktadır.	1	2	3	4	5
20. Öğretim elemanları derslerde öğrendiklerimizle onların uygulanabileceği gerçek yaşam durumları arasında ilişki kurmamız için bizi teşvik ederler.	1	2	3	4	5
21. Derslerdeki ölçme-değerlendirme yöntemleri bizi derinlemesine öğrenmeye yöneliktir.	1	2	3	4	5
22. Öğretim elemanları dersi ilginç hale getirmek için çaba gösterirler.	1	2	3	4	5
23. Sınavlardan ve yaptığımız çalışmalardan sonra yapılan açıklamalar eksikliklerimizi tamamlamamıza yardımcı olmaktadır.	1	2	3	4	5
24. Dersler yalnızca konuların işlenip bitirilmesine yönelik olmayıp, öğrencilerin konuyu en iyi şekilde kavramalarına yöneliktir.	1	2	3	4	5
25. Derslerle ilgili yapmamız gerekenlerin çokluğu alanımızla ilgili bağımsız okumalarımızı sınırlandırmaktadır.	1	2	3	4	5
26. Derslerde bizim aktif katılımımızı gerektiren etkinliklere yer verilir.	1	2	3	4	5
27. Bir dönemde almamız gereken derslerin sayısı çok fazladır.	1	2	3	4	5
28. Derslerde uyandırılan merak nedeniyle ders sonrasında da çalışma/araştırma ihtiyacı hissederiz.	1	2	3	4	5
29. Aldığımız derslerin çokluğu derslerde ilgi duyduğumuz konuları araştırmamıza zaman bırakmamaktadır.	1	2	3	4	5
30. Derslerin işlenme biçimi (yöntem-teknik, değerlendirme) konuları eleştirel bir yaklaşımla ele almaya zorlar	1	2	3	4	5
31. Derslerle ilgili yapmamız gereken şeyler (ödev, proje, sınav vb.) çok fazladır.	1	2	3	4	5

TEŞEKKÜR EDERİZ.