



**T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Doktora Programı**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARINDA AKADEMİK
BAŞARININ YORDAYICILARI OLARAK ÖĞRENME
YAKLAŞIMLARININ VE ÖĞRENME ÖĞRETME ORTAM
ALGILARININ İNCELENMESİ**

**Asuman TURAN
Doktora Tezi**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN**

Burdur, 2023

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Doktora Programı

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARINDA AKADEMİK
BAŞARININ YORDAYICILARI OLARAK ÖĞRENME
YAKLAŞIMLARININ VE ÖĞRENME ÖĞRETME ORTAM
ALGILARININ İNCELENMESİ**

Asuman TURAN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN

Burdur, 2023



MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**YÜKSEK LİSANS/DOKTORA JÜRİ
ONAY FORMU**

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun 11.08.2023 tarih ve E296069 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 22.08.2023 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Asuman TURAN’ın “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarında Akademik Başarının Yordayıcıları Olarak Öğrenme Yaklaşımlarının ve Öğretme Öğrenme Ortamı Alıplarının İncelenmesi” konulu tez çalışması Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı’nda DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI) : DOÇ DR. OĞUZHAN DALKIRAN

ÜYE : PROF. DR. ÖZLEM TAGAY

ÜYE : DOÇ. DR. MEHMET ULAŞ

ÜYE : DOÇ. DR. İBRAHİM KUBİLAY TÜRKAY

ÜYE : DOÇ. DR. GÜRHAN SUNA

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[] Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Asuman TURAN

Tarih

İmza

TEŞEKKÜR

Üniversite eğitimime başladığım yıldan bugüne dek hayalini kurduğum bu zorlu süreçte emeği olan kişilere içten teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Öncelikle bu güzel sürecin yaşanmasında benden desteğini esirgemeyen ve daima bana inandığını hissettiren, iyi niyeti, tecrübesi ve donanımıyla her daim yanımda olan değerli danışmanım Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN'a çok teşekkür ederim.

Araştırma süresince değerli bilgileriyle beni yönlendiren Prof. Dr. Özlem TAGAY ve Doç. Dr. Mehmet ULAŞ'a teşekkür ederim.

Akademik hayatımın başından bugüne dek deneyimleriyle yanımda olan akademik hayatın zorluklarını ve güzelliklerini paylaştığım değerli eşim Doç.Dr. Zeynel TURAN'a ve insan eğitimi konusunda bana her daim şevk veren ve en zor anlarımda pes etmeden yola devam etmemi hatırlatan biricik kızım, Elif TURAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Eğitime olan inançlarıyla ellerinden gelen tüm olanakları yaşamımın şekillenmesinde kullanmaktan çekinmeyen, eğitime bakış açımın temellerinin oluşmasını sağlayan emektar anne ve babama teşekkür ederim.

Sahip olduğum özellikleri bilimle buluşturmamı ve bu meslekle tanışmamı sağlayan sosyal ve akademik kimliğin bir arada ne kadar güzel taşınabileceğine dair örnek aldığım lisans hocalarım Prof. Dr. Hatice ÇAMLIYER ve Prof. Dr. Metin SAYIN başta olmak üzere beni akademiyle tanıştıran lisans dönemimdeki tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

**Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarında Akademik Başarının Yordayıcıları
Olarak Öğrenme Yaklaşımlarının ve Öğrenme Öğretme Ortam Algılarının
İncelenmesi
(Doktora Tezi)**

Asuman TURAN

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, güz dönemi lisans eğitim programında yer alan sekiz teorik dersin sınavlarını bahar döneminde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerine tekrar uygulayarak akademik başarı puanlarındaki farka göre bilgide kalıcılık düzeylerinin belirlemek ve Öğrenme Yaklaşımları (ÖY) ile Öğretme Öğrenme Ortamı (ÖÖO) algılarının akademik başarıya olan etkisini incelemektir. Araştırmada nedensel ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 128 beden eğitimi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Ekinci (2008) tarafından geliştirilen “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği”, “Öğretme -Öğrenme Ortamı Ölçeği”, “2021-2022 Güz Dönemi Alan ve Meslek Bilgisi Derslerine Ait Vize Final Dönemi Sınav Dokümanı” ve “Nitel Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Öğretim Yaklaşımları Ölçeğinin (ÖYÖ) Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ,82; Öğretme Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeğinin (ÖÖOAÖ) Cronbach

Alfa güvenirlik katsayısı ,89 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, t testi, Pearson Korelasyon testi ile Regresyon istatistik işlemleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarından oluşan üst düzey bilgi grubunun bilgide kalıcılık düzeyinin sağlayıcı olan derinlemesine öğrenme yaklaşımını alt düzey bilgi grubuna göre daha fazla tercih etmektedir. Öğretme öğrenme ortamı algılarının öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih düzeylerinde yüksek etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi Öğretmen Adayları, Akademik Başarı, Bilgide Kalıcılık, Öğrenme Yaklaşımları, Öğretme-Öğrenme Ortamı

Sayfa Adedi: 149

Danışman: Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN

**Investigation of Learning Approaches and Perceptions of Learning Teaching
Environment as Predictors of Academic Achievement in Physical Education
Teacher Candidates
(Ph.D. Thesis)**

Asuman TURAN

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the level of retention of knowledge according to the difference in academic achievement scores by reapplying the exams of eight theoretical courses in the undergraduate education programme in the autumn term to the students of the Physical Education and Sports Teaching Department in the spring term and to examine the effect of Learning Approaches (LA) and Teaching Learning Environment (TLE) perceptions on academic achievement. Causal relational model was used in the research. The sample of the study consisted of 128 physical education teacher candidates studying in the Department of Physical Education and Sports Teaching. The data of the study were collected with the "Learning Approaches Scale" developed by Ekinci (2008), "Teaching-Learning Environment Scale", "2021-2022 Fall Term Midterm Final Examination Document for Field and Vocational Knowledge Courses" and "Qualitative Interview Form". The Cronbach's alpha reliability coefficient of the Teaching Approaches Scale (IAS) was .82, and the Cronbach's alpha reliability coefficient of the Teaching-Learning Environment Perception Scale (TLPEPS) was .82.

Alpha reliability coefficient was calculated as ,89. The data were analysed with SPSS programme. Arithmetic mean, t test, Pearson correlation test and regression statistical procedures were applied in analysing the data. According to the results of the research, the high-level knowledge group consisting of pre-service teachers prefer in-depth learning approach as an indicator of retention in knowledge more than the low-level knowledge group. Perceptions of teaching-learning environment of pre-service teachers' in-depth learning

Key Words: Teaching Profession, Teaching Profession Courses, Teacher Training

Page Number: 149

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan DALKIRAN



Bu tez Cumhuriyetin 100. Yılına ithaf edilmiştir.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT.....	iv
KISALTMALAR	x
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.2.1. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1. Akademik Başarı.....	6
2.1.2. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler.....	9
2.1.3. Bilgide Kalıcılık.....	13
2.2. Bilginin Anlamlandırılması	18
2.2.1. Anlamlı Öğrenme ve Ezber Öğrenme İlişkisi.....	21
2.2.2. Öğrenme Stratejileri.....	22
2.3. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.....	24
2.3.1. Öğrenen ile İlgili Faktörler.	24
2.3.2. Öğrenme Yöntemiyle İlgili Faktörler.	26
2.3.3. Öğrenme Malzemesiyle İlgili Faktörler.....	27
2.4. Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Yaklaşım	28
2.5. Öğrenme Yaklaşımları ve Öğretme Öğrenme Ortam Algıları.....	31
2.5.1. Öğrenme Yaklaşımları.....	32

2.5.1.1. Derinlemesine Yaklaşım.	35
2.5.1.2. Yüzeysel Yaklaşım.....	35
2.5.1.3. Stratejik Yaklaşım.	35
2.6. Öğretme Öğrenme Ortam Algıları	35
2.6.1. Etkinlik.....	38
2.6.2. Değerlendirme.....	39
2.6.3. İş Yüğü.....	40
BÖLÜM III	41
YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Çalışma Grubu	44
3.2.1. Nicel Çalışma Grubu.....	44
3.2.2. Nitel Çalışma Grubu.	44
3.3. Veri Toplama Süreci	45
3.3.1.Nicel Veri Toplama Süreci.	45
3.3.1.1.Sınavların Tekrar Uygulaması.	45
3.3.1.2. Öğretim Yaklaşımları Ölçeği İle Öğretme Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Uygulanması.....	46
3.3.2. Nitel Veri Toplama Süreci.	46
3.3.2.1. Odak Grup Görüşmelerinin Uygulanması	45
3.4. Veri Toplama Araçları	46
3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları.	46
3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	47
3.4.2.1. Odak Grup Görüşmesi.....	47
3.5. İnanırdırıcılık.....	48
3.6. Verilerin Analizi	49
3.6.1. Nicel veri analizi.....	49
3.6.2. Nitel veri analizi.....	51
BÖLÜM IV	52
BULGULAR VE YORUM.....	52
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	52

4.1.1. Lisans Öğrencilerinin Dönem Bilgi Düzey Gruplarına Göre Öğretme Öğrenme Ortam Algısı Düzeylerine Ve Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular.....	52
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	54
4.2.1. Lisans Öğrencilerinin Bilgi Düzey Grup Değişkenine Göre Dönemlik Ve Tekrarlanan Sınav Başarılarına İlişkin Bulgular.....	54
4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	55
4.3.1. Lisans Öğrencilerinin Bilgi Düzey Gruplarına Göre Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutları İle Öğrenme Öğretme Ortam Algıları Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.	55
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
4.4.1. Lisans Öğrencilerinin Bilgi Düzey Grup Değişkenine Göre Öğrenme Öğretme Ortamı Algıları Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular.....	57
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	58
4.5.1. Lisans Öğrencilerinin Bilgi Düzey Grup Değişkenine Göre Öğrenme Yaklaşımları İle Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular.	58
4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	59
4.6.1. Lisans Öğrencilerinin Bilgi Düzey Grup Değişkenine Göre Öğrenme Ortam Algıları İle Öğrenme Yaklaşımlarının Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.	59
4.7. Gruplandırılan Başarı Düzeylerine Göre Sınıflandırılan Lisans Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına ve Öğrenme Öğretme Ortam Algılarına Yönelik Yapılandırılmış Görüşme Formundaki Görüşleri Nelerdir? Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	61
BÖLÜM V	89
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	89
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	89
5.1.1. Gruplandırılan Başarı Düzeylerine Göre Sınıflandırılan Lisans Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına Ve Öğrenme Öğretme Ortam Algılarına Yönelik Yapılandırılmış Görüşme Formundaki Görüşleri Nelerdir?	95
5.1.2. Nitel ve Nicel Sonuçların Birleştirilmesi.....	100
5.2. Öneriler	101

KAYNAKLAR	103
EKLER.....	123
EK-1	124
EK-2	127
EK-3	130
ÖZGEÇMİŞ	131



KISALTMALAR

MAKÜ	: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
ÖOA	: Öğrenme Ortamı Algısı
ÖÖOAÖ	: Öğretme Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği
ÖSYM	: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖY	: Öğrenme Yaklaşımı
ÖYÖ	: Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği
TYÇÇ	: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

TABLÖLAR DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Eğitimde Cevap Aranılan Sorular ve Ortaya Çıkan Eğitim Boyutu	11
Tablo 2. Bilginin Doğası ve Eğitimde Kullanılışına İlişkin Görüşler.....	15
Tablo 3. Geleneksel ve Yapılandırmacı Görüşe ait Özellikler	29
Tablo 4. Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımlarının Özellikleri	30
Tablo 5. Nitel ve Nicel Verilerin Özellikleri	42
Tablo 6. Nicel Araştırma Avantaj ve Dezavantaj Özellikleri	43
Tablo 7. Öğrenme Ortam Algıları ile Öğrenme Yaklaşımlarının Ortalama ve Alt Boyut Ortalama Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Test Sonuçları.....	52
Tablo 8. Bilgi Düzey Gruplarına Göre Dönemlik ve Tekrarlanan Sınav Başarı Düzeylerinin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 9. Bilgi Düzey Üst Grubunun Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutları ile Öğrenme Öğretme Ortam Algıları Alt Boyutları Korelasyon Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 10. Bilgi Düzey Alt Grubunun Öğrenme Yaklaşım Alt Boyutları ile Öğrenme Öğretme Ortam Algısı Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	56
Tablo 11. Öğrenme Öğretme Ortamı Algıları ile Akademik Başarıları Puanlarının Regresyon Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 12. Öğrenme Yaklaşımları ile Akademik Başarı Puanlarının Regresyon Analizi Sonuçları	58
Tablo 13. Öğretme Öğrenme Ortam Algılarının Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	59
Tablo 14. Öğretme Öğrenme Ortam Algılarına Göre Stratejik Öğrenme Yaklaşımının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	59
Tablo 15. Öğrenme Öğretme Ortamı Algıları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının Regresyon Analizi Sonuçları	60
Tablo 16. Üst Düzey ve Alt Düzey Bilgi Gruplarının Öğrenme Yaklaşımları Nitel Bulguları	86
Tablo 17. Üst Düzey ve Alt Düzey Bilgi Gruplarının Öğretme Öğrenme Ortamı Algıları Nitel Bulguları.....	87

Tablo 18. Üst Düzey ve Alt Düzey Bilgi Gruplarının Öğrenme Yaklaşımlarına ait Nicel ve Nitel Bulguları.....	87
Tablo 19. Üst Düzey ve Alt Düzey Bilgi Gruplarının Öğretme Öğrenme Yaklaşımlarına ait Nicel ve Nitel Bulguları	88



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sekiller

Sayfa

Şekil 1. Uyarılmışlık Düzeyleri.....	24
Şekil 2. Aktif Öğrenme Teknikleri	27
Şekil 3. Karma Yöntemler Araştırmasının Metodolojik ve Felsefik Olarak Durumu	42



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya temel teşkil eden problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sürecinin en önemli boyutu eğitim kalitesidir. İyi eğitilmiş, alanında yetkin öğretmenler sürecin devamını getirecek en önemli unsurlardır. Tüm dünyada eğitimde verimli süreçleri elde etmek amaçlanmakta ve eğitimciler eğitimde kaliteye ulaşmak için durmaksızın yeni arayışlar içinde bulunmaktadır. Zaman içerisinde insan unsurunun ihtiyaçları değişerek yeni felsefelere, yaklaşımlara ihtiyaç duyulmuş ve günümüzde de ihtiyaç duyulmaya devam edilmektedir. Mesleğinde yeterli araştırmacı ruhlu ve ahlaklı insan yetiştirmede bir numaralı etken öğretmendir. Eğitimin verimli olabilmesi temel olarak nitelikli öğretmenlere ihtiyacımız vardır. Nitelikli bir öğretmenin genel kültür bilgisine, alan bilgisine ve öğretmenlik meslek bilgisine hâkim olması gereklidir

İnsanın dünyada birçok alandaki hızlı değişim ve gelişimlere ayak uydurabilmesi için yenilikçi bir yaklaşımla kendisini geliştirmesi ve bu değişime ayak uydurması gerekmektedir. Değişime ayak uydurmanın gereği olarak insan faktörünün niteliklerinin ve üretim potansiyelinin istikrarlı bir şekilde revize edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için değişen dünyaya paralel olarak eğitim reformu ile insan kalitesinin sürekli şekilde güvence altına alınması gereklidir (Kayadibi, 2001). Eğitimin kalitesine etki eden bir diğer unsur eğitim programları ve metotları olarak göze çarpmaktadır. Bilim ve güncel yaklaşımlarla desteklenen iyi bir eğitim öğretim programı başarının temel unsurlarından biridir. 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. 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. Eğitim hizmetlerinin niteliğini arttırmadan eğitimin işlevselliğini sağlamak ve eğitimden faydalanan bireylere yeterli ve kalıcı bir eğitim hizmeti sunmak olanaksızdır. Bu bağlamda, Yükseköğretim kurumlarının eğitim işlevini tam anlamıyla yerine getirebilmesi öğrenme yaklaşımlarına, öğrenme- öğretme süreçlerini yöneten yaklaşımlara ve öğrenme ortamlarının niteliğine bağlıdır şekilde yorum yapılabilir.

Öğrencilerin sorumlu oldukları öğrenme görevlerini ele alma ve öğretme öğrenme ortamından etkilenme biçimleri öğrenme kazanımlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının önem taşıdığı kadar öğrencilerin öğrenmeyi ele alma yaklaşımları ve bu yaklaşımların tercih edilmesini etkileyen değişkenlerle ilişkisinin ortaya konması da önem taşımaktadır. Öğrencilerin akademik başarı ortalamaları öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini ve öğrenme öğretme ortamlarının öğrenme algılarına ne düzeyde etki ettiğini belirlemede değerlendirme yapılırken öğretmenlere yol göstermektedir. Yine buradan hareketle öğrencilerin öğrenmeyi ele alış biçimlerini açıklayan öğrenme yaklaşımları, öğretimde görevli öğretmenlerin öğretim yaklaşımları ve bu yaklaşımların oluşmasında etkili olduğu düşünülen öğretme-öğrenme ortamının ele alınması gerek niteliği doğrudan etkileyeceğinden gerekse de bilginin hatırlanmasını sağlayacağından dolayı bu çalışmanın kapsamı bakımından önemli bir gerekliliktir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini; “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören (1.,2.,3.,4. sınıf) öğrencilerinin öğrenme-öğretme ortamı algıları ve öğrenme yaklaşımları akademik başarılarını yordamakta mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2.1. Alt problemler. Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Lisans öğrencilerinin bilgi düzey gruplarına göre, öğrenme öğretme ortamı algıları, öğrenme yaklaşımları nedir?
2. Lisans öğrencilerinin dönemlik ve tekrarlanan sınav başarıları bilgi düzey grup değişkenine göre anlamlı bir ilişki göstermekte midir?
3. Lisans öğrencilerinin bilgi düzey gruplarına göre öğrenme yaklaşımları alt boyutları ile öğrenme öğretme ortam algıları alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Lisans öğrencilerinin öğrenme öğretme ortamı algıları bilgi düzey grup değişkenine göre akademik başarılarını yordamakta mıdır?
5. Lisans öğrencilerinin öğrenme yaklaşım tercihleri bilgi düzey grup değişkenine göre akademik başarılarını yordamakta mıdır?
6. Lisans öğrencilerinin öğrenme ortam algıları öğrenme yaklaşımlarını bilgi düzey grup değişkenine yordamakta mıdır?
7. Gruplandırılan başarı düzeylerine göre sınıflandırılan lisans öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına ve öğrenme öğretme ortam algılarına yönelik yapılandırılmış görüşme formundaki görüşleri nelerdir/ nedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, MAKÜ Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının Akademik Başarılarının Yordayıcısı olarak Öğrenme Yaklaşımları ile Öğretme Öğrenme Ortamı Algılarının istatistiksel olarak etkisinin incelenmesi, eğitimcilerin öğrenme- öğretme etkinliğini sürdürmede kullandıkları tekniklerinin göreceliği (öğretmen-öğrenci merkezli oluşu) ile öğrenme yaklaşımlarının öğrencinin bakış açısına göre nasıl şekillendiği ve bu kavramlara ilişkin öğrenme ortamlarına ne derece hizmet ettiği yükseköğrenim süreci içerisindeki öğrencilerin istenen bu özellikleri kazanma ve sahip olma düzeyleri hakkında bilgi vermektedir

1.4. Araştırmanın Önemi

Alanyazında akademik başarıyla ilgili yapılmış farklı değişkenli birden çok çalışma mevcut olmakla birlikte Beden Eğitimi ve Spor öğretimi alanında akademik başarı kavramını öğrenme yaklaşımları ve öğretme öğrenme ortamı algılarıyla birlikte ele alan buna benzer bir çalışma mevcut değildir. Bu araştırma beden eğitimi ve spor öğrenme ve öğretme hakkında süreç ve sonuç arasındaki ilişkiyi vurgulamak, etkili öğretme ve öğrenmeye en üst düzeyde nasıl sağlanabileceği ve akademik başarının nasıl arttırılacağı konusuna katkı sağlamak adına oldukça önemlidir. Bu çalışmanın aynı zamanda etkili bir öğretim ve etkili bir öğrenme nasıl olur sorusuna da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada aşağıda belirtilen maddeler varsayımlar olarak kabul edilmiştir.

1. Araştırma grubunu oluşturan Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölüm öğrencilerinin anket form maddelerini doğru anladıkları, içtenlikle ve tarafsız bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

2. Araştırma grubunu oluşturan Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölüm öğrencilerinin yarı yapılandırılmış görüşme maddelerini doğru anladıkları, içtenlikle ve tarafsız bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- 1- 2021-2022 eğitim öğretim yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- 2- Akademik başarı bakımından 1.,2.,3.,4. Sınıf lisans öğrencilerinin ders vize final notları alınmış ve 6 aylık sürenin sonunda tekrar vize final notları alınıp akademik başarı düzey değerlendirmesi yapılmıştır. Buna göre sınavları tekrar edilen dersler aşağıda yer almaktadır.
 - a. 1. Sınıfa ait dersler

Anatomi, Hareket Eğitimi ile Beden Eğitimi ve Sporun Temelleri.

2. Sınıfa ait dersler

Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yaklaşımları ve Motor Gelişim.

b. 3. Sınıfa ait dersler

Antrenman Bilgisi ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi

c. 4.Sınıfa ait dersler

Özel Eğitim ve Kaynaştırma

Bu araştırmanın ölçme araçları Öğrenme–Öğretme Ortamı Algısı Ölçeği, Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Akademik Başarı puanları ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili literatür bilgisi taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1.1. Akademik başarı. Bilimin hızlı ilerlemesiyle birlikte yaşamımıza yönelik bilgi akışı da sınır tanımayan bir hızla gelişmektedir. Bilimsel ilerlemelerle evren içerisinde yaşama ait tüm olgular değişmekte ve bu değişimden etkilenmektedir.

Dünyada ekonomik ve sosyal alanlardaki değişimlerin yanı sıra bilginin üretilmesi ve yaygınlaşması ile ilgili değişimler eğitim alanındaki hizmetlerin kalitesini etkilemektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler tüm alanlarda olduğu gibi, eğitim öğretim alanında da önemli değişikliklere neden olmakta, bunun doğal sonucu olarak da daha etkili, verimli ve ilgi çekici öğretimin nasıl olabileceğiyle ilgili çalışmalar yapılmaktadır (Reigeluth, 1983; Ünal, 2013, akt; Türker, 2017)

İnsanı düşünme ve öğrenme yeteneğine sahip olmasıyla diğer canlılardan daha üstün özelliklere sahiptir ve öğrenme türler arasından insanı sıyıran en önemli özelliktir. Bir birey yaşam boyu öğrenmeye ihtiyaç duyar ve ihtiyacı olan bilgileri öğrenerek yaşam döngüsü içerisinde var olur. Doğduğu ilk andan itibaren bireyin başlarda içgüdüsel olan öğrenme davranışı büyüme olgunlaşma ve gelişim ile birlikte bireysel düzeyindeki ilerlemeyle kazılan bilinç olgusuyla şekillenir ve bu bilinç olgusu bilişsel duyuşsal ve psikomotor boyutlarda devam eder (Ulusoy, 2006). Bireyin dünyaya gelişiyile birlikte önce direkt olarak ailede başlayan öğrenme süreci bireyin okul çağına gelmesiyle ülke politikaları doğrultusunda sistematik eğitim hayatı sosyal ve çevresel etkiyle ilişkili bir şekilde devam eder. Aileden sonra ise eğitim sürecinin gelişerek ilerlememesini sağlama görevi olan resmi bir program ile organize edilen sosyal grup

ise okuldur (Kenç ve Oktay, 2002). Okulda eğitim sürecinin başlamasıyla birlikte artık programlı bir şekilde öğrenme ve öğretme sürecine dahil olur. Bu süreç içerisinde her bir özelliğiyle bireysel özelliklere sahip (farklı yetenek, beceri, zekâ, tutum ve sosyal değerler ile sosyo-kültürel olgular) benzer ya da farklı nitelikler taşıyan birçok bireyle aynı ortamı paylaşır (Turan, 2015).

Bilimin gelişmesi ile var olan bilgi akışı doğal olarak ve doğrudan bireylerin ve toplumların gelişimini değişimini ve dönüşümünü kaçınılmaz kılmaktadır. İnsan kaynaklarını eğitim yoluyla geliştirenler eğitim reformu gerçekleştirebilenler yeni çağa ayak uydurabilmektedirler (Kayadibi, 2001). Bir ülkenin çağdaş uygarlık seviyesine ulaşması, kalkınması ve ilerlemesi bilimsel ve akademik düşünceyle yetişmiş nitelikli insan gücüne dayanmaktadır (Sarıbiyık, 2013).

Bu gelişmeyle birlikte ortaya çıkan gelişim her alanda dönüşüm ve değişim ihtiyacı yaratmakta olup bu ihtiyacın gerekliliği yaşamın her alanında hissedilmektedir. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de bilimsel eğitim ile toplumun ihtiyacı olan nitelikli eleman ihtiyacını karşılamaya yönelik hizmet veren yükseköğretim kurumlarımız olan üniversiteler bu görevi üstlenmektedir.

Yetkin eleman ihtiyacının karşılanması eğitimin kalitesinin bir göstergesi olurken eğitimde kalite kavramı akademik başarının bir yansıması olarak görülmektedir. Kaliteli bir eğitim anlayışı beraberinde akademik başarıyı da getirmektedir. Üniversite eğitimi bireylerin gelecek yaşantılarında önemli bir role sahip olduğu için üniversite eğitimindeki akademik başarıyı etkileyen faktörlerin bilinmesi bu bakımdan oldukça önemlidir (Rençber, 2012). Bilimsel eğitimde tüm dünya kaliteli eğitimle akademik başarıyı yakalamak arzusundadır. Bu doğrultuda eğitim kalitesini Kayadibi (2001), eğitim sürecinden geçen bireylerin, bu eğitimle ilgili bilgi, beceri ve davranışlarla toplumun ihtiyaç ve isteklerine beklenen düzeyde ve yeterli derecede cevap verebilmeleri olarak tanımlamıştır. Üniversite eğitiminde öğrencilerin yalnızca teorik bilgileri öğretmekle kalmayıp aynı zamanda özgün ve bilimsel düşünme yeteneğini de kazanarak yaratıcı düşünebilen ve öğrenme sorumluluğu alabilmelerini sağlamak amaçlanmaktadır (Yenilmez ve Duman, 2008; Yüksel, 2002). Diğer bir ifadeyle eğitim sistemimiz üst düzey düşünme yeteneği gelişmiş, dinleyen ve dinlediğini anlayan, iyi iletişim becerilerine sahip olan, öz saygı ve sorumluluk bilincine sahip bireylerin yetişmesini amaçlamaktadır (Koçyiğit, Kul ve Solakumur, 2023). Nitelikli eleman

ihtiyacının karşılandığı üniversite eğitiminde öğrencilere sahip olmaları gereken yeterlikler bilgi aktarım sürecinde iyi işlendiğinde öğrenme hedeflerine ulaşılması kaçınılmazdır. Bilginin aktarıldığı bu süreç eğitim durumları (öğrenme- öğretme süreci) olarak adlandırılmaktadır. Akademik başarı hakkında bilgi edinmek veya bir değerlendirme yapılmak istendiğinde eğitim durumlarının kalitesine bakmak gerekmektedir. Akademik başarı bizlere eğitim durumlarına ait hedef- kazanımlarına ne kadar ulaşıldığı konusunda bilgi vermektedir. Diğer bir deyişle bir öğrenci programdaki hedef davranışlara ulaştığında başarıyı elde etmektedir ve bu durum okulda verilen eğitim süreci içerisinde yer alan derslerde öğretmenler tarafından notlarla, test puanlarıyla ya da başka ölçme araçlarıyla değerlendirilerek “akademik başarı” kavramını ortaya çıkarmaktadır (Sarier, 2016). Akademik başarı öğrencinin şimdiki zaman ve gelecek zaman içerisinde mesleki ve toplumsal yaşamlarını şekillendirmede kullanacağı veya buradaki bilgilere ihtiyaç duyacağı donanımı sağladığı için oldukça yüksek öneme sahiptir (Tuncer, 2018). Başarı kavramı Kızgın, (2019) tarafından, sadece akademik başarı olarak sınırlandırılmazken akademik başarı kavramı okul ortamında gerçekleşen başarı olarak sınırlandırılabilir. Aralarındaki sınırlılıklara rağmen çoğu zaman aynı anlamda kullanılmaya devam edilmektedir. Eğitimde başarı olarak ta tanımlanan akademik başarıyı öğrenim süreci içerisindeki derslerin hedeflediği bilgi ve becerilerin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır

Carter ve Good (1973)’dan aktaran Doğusal ve Tezel (1987) akademik başarıyı eğitim veya öğretim kurumunda verilen derslerin öğretmenler tarafından verilen notlarla değerlendirilen bilgiler olarak tanımlamaktadır. Özgüven (1998) ise, akademik başarıyı okul ortamında öğrencinin akademik etkinliklerden ne ölçüde yararlandığının bir göstergesi olarak tanımlamaktadır (akt; Bahar, Yener ve Gülaçtı, 2009). Akademik başarı kavramı ülkemizde ve yurtdışında en çok araştırılan araştırma konularından biridir. Beden eğitimi ve spor bilimleri alanında akademik başarının farklı değişkenlerle birlikte ele alındığı bir çok çalışma mevcuttur (Abel, 2002; Aykora ve Begik, 1997; Bradley vd., 2013; Çamlıyer vd., 1999; Dinçer, 2022; Eroğlu vd., 2017; Güney, 2021; Sevilmiş ve Şirin, 2016; Zırhlıoğlu ve Atlı, 2011).

2.1.2. Akademik başarıyı etkileyen faktörler. Bilimin ışığında şekillenen ve bireyin ideal düşünce ve eylem formunu kazanmasına büyük katkıyı sağlayan alanlardan birisi de eğitim alanıdır. Yaşam boyu öğrenme ihtiyacı duyan bireyin eskiye oranla artık daha özgür ve daha esnek bir öğrenme bilincine sahip olması beklenmektedir. Aksi takdirde bu bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Eğitim de başarı olarak addedilen akademik başarı kavramının gelişimi ile ilgili olarak akademik başarıyı etkileyen faktörlerin ne yönde etki ettiği kontrol edilmeli ve gereken düzenlemelerin yapılması sağlanmalıdır. Eğitimin içerisinde barındırdığı öğrenme, öğretme ve öğrenme ortamı vb. unsurların bireyin ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun olarak bilgi enformasyonuna (Selim ve Erdem, 2020) inovatif etkinlik ve yöntemlere açık olması beklenmektedir çünkü nesillerin değişen çağa özgü beklentileri (Tataroğlu vd., 2011) ilgileri ve tutumları (Aktaş vd., 2020; Ardıç ve Altun, 2017; Eylon ve Özyurt, 2008) değişerek gelişmektedir. Öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının da test edilmesi kontrol edilmesi ve eksik ya da yanlış yanlarının düzeltilerek veya modern ve yeni yaklaşımlara (Karip, 1997; Mazman, Akar ve Usluel, 2010; Shantz, 2005) dayalı bireyin ihtiyacına yönelik olarak yenilenmesi revize edilmesi gerekmektedir. Akademik başarıyı etkileyecek bu düzenlemelerin gerçekleştirilmesi için öncelikle eğitim programının öğelerini oluşturan girdi işlem çıktı için iyi ölçme yapabilmeyi de gerektirmektedir.

Akademik başarı kendiliğinden ortaya çıkma özelliğine sahip olmamakla birlikte tespitinde yeterli ya da yetersiz nitelikler taşımaktadır. Bu nitelikler öğrencinin öğrenme çabasının karşılığı olan başarı ya da başarısızlık kavramını ortaya çıkarmaktadır (Kenç ve Oktay, 2002). Genel anlamda başarı konuya özgü sürecin başında belirlenmiş ölçütlerin sürecin sonunda değerlendirilmesi anlamı taşımakta iken akademik başarıda ise kastettiğimiz bu değerlendirme aralığı öğrenme öğretme süreci, diğer anlamıyla eğitim durumları olarak nitelendirilmektedir. Akademik başarı bu sürecin hedefleri olan kazanımlara nasıl ve ne kadar ulaşıldığının test edilmesi ile ortaya çıkmaktadır. Eğitim ve öğretim programları, ulaşılacak hedefleri, bu hedeflere ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri ve aynı zamanda hedeflere ne kadar ulaşılabilirdiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini de kapsar (Aydın vd., 2022).

Bilindiği üzere öğrenme öğretme süreci eğitim programlarının birer parçasıdır ve hedefleri (kazanımları) önceden belirlenir. Akademik başarıyı yakalamak için iyi bir işlem (öğrenme- öğretme) süreci sağlamak ve hedef kazanımlara ulaşabilmek için eğitim programının alt birimi olan ders içeriklerinin iyi hazırlanıp iyi uygulanması gerekmektedir. Akademik başarı aynı zaman da ve diğer bir anlamda öğrenmenin temsidir. Öğrenme gerçekleşmiş ise başarılı olma beklenirken öğrenme gerçekleşmemiş veya az gerçekleşmiş ise istenmeyen başarısızlık durumu ortaya çıkmaktadır.

Alkan ve Kurt (1998), öğrenmenin öğrenci ve onu etkileyen faktörlerin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşacağını, dolayısıyla eğitim ortamının hedefler doğrultusunda düzenlenmesinin zorunlu olduğunu ifade etmiştir. Tüm bunlara ilişkin öğrencilerin akademik başarılarını birden fazla faktörden (fiziksel, ruhsal, toplumsal, ekonomik, coğrafi, çevre vb.) etkilenmekte olup öğrencilerin başarılı olabilmeleri için bu faktörlerden olumsuz şekilde etkilenmeden akademik süreçlerini devam ettirmeleri beklenmektedir (Rençber, 2012).

İlgili literatür incelendiğinde, akademik başarıyı etkileyen faktörlerle ilgili birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Çalışma konularında özyeterlik (Eroğlu vd., 2017; Güney, 2021; Sevilmiş ve Şirin, 2016; Zırhlıoğlu ve Atlı, 2011; Dadlı, 2015), kişilik özellikleri (Bahçekapılı ve Karaman, 2015), motivasyon (Aydın, 2010), yetenek ilgi motivasyon (Begik, 1997; Otrar, 2006), benlik kavramı (Kenç ve Oktay, 2002), bilişsel farkındalık (Bağçeci vd., 2011), dikkat (öğretim yöntemleri (Koçyiğit vd., 2023), yaratıcı düşünme (Özerbaş, 2011), aile (Kaysılı, 2008; Özbay, 1997), içsel ve dışsal faktörler (Cachia et al., 2018; York et al., 2015) ve öğretmenlerin davranışı (Dağdelen, 2013) gibi farklı açılardan değerlendirmeler yapılmıştır.

York vd. (2015) akademik başarıyı ders notları, not ortalaması ile ilişkili eğitimin kalitesini gösteren bir sonuç olarak görmektedir. Buradan hareketle akademik başarı eğitim sürecinin değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan bir sonuç olduğu için süreci yönlendiren sorular büyük öneme sahiptir. Yılmaz (1996), eğitim sürecinin değerlendirilmesinde aşağıdaki tabloda cevap aranması gereken soruları belirtmiştir (akt; Kasap vd., 2018).

Tablo 1.

Eğitimde Cevap Aranılan Sorular ve Ortaya Çıkan Eğitim Boyutu

Cevap Aranılan Soru	Ortaya Çıkan Eğitim Boyutu
Niçin Eğiteceğiz?	Eğitimin Amacı
Ne Öğreneceğiz?	Eğitimin İçeriği
Nasıl Kazandıracağız?	Eğitimin Yöntemi
Nerede Eğiteceğiz?	Eğitimin Ortamı
Hedeflerin Gerçekleşme Seviyesi Nedir?	Ölçme Değerlendirme

Akademik başarıyı belirlemek amacıyla yapılan bu test süreci, eğitimin denetim mekanizması olarak görülen ölçme ve değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Eğitim alanındaki yenilikçi yaklaşımlar ile ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme öğretme süreci sonunda yapılan bir uygulama olmaktan çıkmış olup öğrenme öğretme etkinliklerinin fonksiyonu ve niteliği ile bu etkinliklerdeki performansı geliştirmeye dayalı süreç odaklı ölçme değerlendirme sağlayan yeni bir form kazanmıştır (Kasap, Kemertaş ve Nalbant, 2018). Hesapçıoğlu (1992) bu yeni değerlendirmenin öğretmen ve öğrenci açısından aşağıdaki amaçlara yönelik olduğunu ifade etmiştir;

Öğrenciler için:

- Öğrenim başarısının öğrencilere geri bildirilmesi,
- Öğrencilerin öğrenim amaçlarına yönlendirilmesi,
- Öğrencilerin eksikliklerini gidermeye çalışmaları,
- Öğrencilerin motive edilmeleri,
- Dersin kalitesi hakkında eleştiri.

Öğretmenler için:

- Öğrenim başarısının belirlenmesi,
- Dersin planlanması ve yapılandırılması,
- Dersin zaman açısından ve içerik olarak dilimlenmesi,
- Öğrenim amaçlar ve içeriği hakkında düşünceye yöneltme,
- Öğrenim güçlüklerinin saptanması,

Kasap ve arkadaşları (2018), öğrencilerin yetkinlik ve kararlılık düzeylerini temsil eden akademik başarıyı ölçmek gerektiğini vurgulayarak bu amaca yönelik akademik başarı ölçümünü etkileyen kriterleri belirtmişler. Bunlar;

- 1- Eğitim İhtiyacı
- 2- Hazır Oluş Seviyesi
- 3- Güdü Derecesi
- 4- Öğretim Hizmetlerinin Niteliği
- 5- Hedeflerle Tutarlı Öğrenmeler
- 6- Öğrenme Zorluklarını Tanıma
- 7- Araçların Geçerliği ve Uygunluğu
- 8- Rehberlik
- 9- Öğretmenin Gelişimi

Tüm bu kriterler ve akademik başarıyı etkileyen faktörler bağlamında bunlara ek olarak eğitim durumları içerisinde bilgide kalıcılığı sağlamak ve bilgiyi anlamlandırmak konuları da büyük önem taşımaktadır. Geçmiş dönemlerde bilgili insan, başkalarının ürettiği bilgileri depolayarak sahip olduğu bilgi birikimini kültürel değerleriyle ve yaşam deneyimleriyle sonraki kuşaklara aktaran iken günümüzde bilgili insan, bilgiye farkındalıkla sahip olan bilgiye ulaşabileceği yollar arayan, ulaştığı bilgiyi anlamlandırarak öğrenmeyi hedefleyen ve bu bilgilerden yeni bilgiler üretip yaşantısına özgü sorunların çözümünde kullanmayı hedefleyen kişidir (Meydan, 2010).

Bu değişim beraberinde bilginin sadece depolanmasını değil etkili bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Buna istinaden Ekinci (2005), eğitimin 3 önemli amaç taşıması gerektiğine değinmiştir;

1. Öğrencinin, mevcut ve gelecekteki eğitsel gereksinimlerinin farkına varmasına yardımcı olmak.
2. Kendi fiziksel ve zihinsel yeteneklerini ve sınırlamalarını, yani “öğrenme profilini” keşfetmesine yardımcı olmak.

3. Belirleyeceği eğitsel ihtiyaçlarının gerektireceği bilgi, beceri ve tutumlara yönelik davranışların, öğrenme profiline uygun yollarla ve bizzat kendisince kazanılmasına yardımcı olmak.

(Bu üç amacın da “bilgi belleme”ye değil, “öğrenmeyi öğrenme”ye dayalı olduğuna dikkat edilmelidir) (akt. Meydan, 2010). Bireye öğrenmeyi öğretmekle bilginin kalıcılığının ve anlamlandırılmasının sağlamak hedeflenmelidir.

2.1.3. Bilgide kalıcılık. Eğitim programının öğrenme ve öğretme süreçlerinin ham maddesi bilgi ve bireydir. Bilgi algılama, işleme, değerlendirme, muhakeme sonucu zihinde üretilen, insanın dış dünyaya ilişkin algısını değiştiren veya bir bilinmeyi açıklayan anlam parçası olarak tanımlanabilir (Yüksel, 2021, s. 2). Bireyler yaşadıkları çevreden okuyarak, dinleyerek, gözlemleyerek bilgi alırlar ancak bu bilgiye sahip oldukları anlamına gelmez. Bireyin depoladığı bu bilgilere sahip olabilmesi için depolanma sürecinde içselleştirmesi anlamlandırması gerekmektedir.

Bireyler bu işlemi eğitim süreçleri içerisinde okullarda derslerin öğrenme ve öğretme ortamında gerçekleştirmektedirler. Bireylerin öğrenmekle sorumlu tutulduğu bilgiler nitelikleri ve yoğunlukları ile ilişkili olarak belli amaçlar doğrultusunda uygun teknik ve stratejilerle derse özgü öğrenme ortamında öğretmenler aracılığıyla öğrencilere aktarılmaktadır. Türkiye’de yükseköğrenim tarafından programlanan üniversite eğitimi içerisinde farklı yeterlilikler ile öğrenci kabul eden birçok eğitim alanı mevcuttur. Bu alanlardan bir tanesi de beden eğitimi ve spor alanıdır. Öğretim programı içerisinde farklı yeterlilikler gerektiren ve kazandıran bu alanın eğitim programında uygulamalı ve teorik olmak üzere birden fazla ders bulunmaktadır. Daha çok kinestetik zekaya yatkınlığı olan bireylerin tercih ettiği bu alanda Kinestetik zekaya sahip öğrenciler uygulamalı dersleri öğrenme de yüksek akademik başarıya olurken teorik derslerde farklı bir düzey sergilemektedirler.

Beden eğitimindeki teorik ve uygulamalı derslerdeki öğrenme öğretme ve ilgi farklıdır. Teorik derslerde uygulamalı derslerin içeriğine kıyasla daha fazla kavramsal bilginin akılda kalması yani beklenmektedir. Bilginin akılda kalması değerlendirme sürecinde hatırlama için gereklidir. Bu değerlendirme ile bilginin kalıcılığının ne kadar sağlandığı ortaya koyulmakta ve bu bunun sonucunda sağlama ile akademik başarı

puanı oluşmaktadır. Oluşan bu puanın değeri bilgide kalıcılığı etkileyen faktörlerle ilişkilendirilebilir. Bilde kalıcılığı etkileyen faktörler aynı zamanda akademik başarıyı da etkilemektedir.

Akademik başarı öğretilen bilgilerin sınavlarla ölçülmesi ve belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmesiyle belirlenmektedir. Bu ölçütler hedeflerdir. Eğitim hedeflerine ulaşma derecesi bizlere akademik başarıyı göstermektedir. Akademik başarıyı ise öğrenme düzeyi ile, öğrenme düzeyi bilgide kalıcılık ile açıklanabilir. Bilde kalıcılık aynı zamanda öğrenmenin temel beklentileri arasında yer almaktadır.

Bilgi akademik hedeflerle sınırlanmasına rağmen öğrenciler derslerde çoğu zaman yoğun bilgi aktarımı ile donatılmaktadır. Bu durum beraberinde bu kadar bilginin nasıl aktarılacağı, öğretileceği sorularını akla getirmektedir. Bu durumda öğrencilere kendisine bilgi yüklenmesini beklemek yerine aynı zamanda öğrenme öğretme süreci içerisinde bilgiye nasıl ulaşacağını bilmeyi ve yaşantısına nasıl aktaracağını öğretmek bilginin ham halinden (tek başına bilgiden) daha önemli olduğu için bu noktada öğrenmenin önemi ortaya çıkmaktadır (Meydan, 2010). Bunun için öğrencilere öncelikli olarak öğrenmeyi öğretmek gerekmektedir. Çolakoğlu (2002), öğrenmeyi öğrenmenin nasıl gerçekleşmesi gerektiğine ilişkin unsurları şöyle ifade etmiştir;

- Çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşma,
- Bilgiyi problem çözme, karar verme ve plânlama amacıyla kullanma,
- Bilginin günlük yaşamda kullanılması,
- Bilgisayarın bilgiye erişebilecek bir araç olarak görülmesini sağlama, vb. (akt; Meydan, 2010)

Öğrencinin öğrenme sorumluluğu alabilmesi ve sürdürebilmesi için öğretmenin de öğrenmeyi öğretme konusunda görevlerini yerine getirmesi beklenir. Eğitimde öğretmenden sorumlu kişi olan öğretmenin bu konudaki önemi yüksektir çünkü eğitim süreçleri sonunda değerlendirilen akademik başarının ortaya çıkmasında öğretme görevlerinin ürünü olan öğrenmeler söz konusudur (Yorulmaz, 2001). Öğrenme bireyin kendi yaşantısı yoluyla edindiği bilgilerin davranışlarında ortaya çıkardığı değişimdir (Senemoğlu, 1998). Kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanan öğrenme Erden ve Akman' a göre (1996);

- Öğrenme sonunda mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelir,

- Öğrenme yaşantı ürünüdür,
- Öğrenme kalıcı izlidir.

Bilgide kalıcılığın sağlanmasında yapılandırılmış bilgilerin önemi oldukça yüksektir. Bu konuda yapılandırmacı eğitim dünyada ve ülkemizde geçmişten günümüze etkili görülmektedir. Eğitimde var olan değişim ve dönüşüm sürecinde (eski ve yeni yaklaşımlar) öğretmen yeterlilikleri konusunda eski yaklaşımlar yerine daha çağdaş ve öğrenci merkezli öğrenci yaklaşımlarına yönelik bir öğretme süreci beklenmektedir. Bazı öğretmenler hala eski öğretim alışkanlıklarını sürdürdükleri için de öğrenme de ezbercilik görülmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

Öğrencilerin öğrenme hızı, türü, ihtiyaçları farklı olabildiği için bu farklılıklara özgü yaklaşımların iyi değerlendirilmesi ve uygun öğrenme ortamının öğretim yöntemleriyle sağlanması halinde kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi kaçınılmazdır (Özden, 2002).

Bilginin doğasına eğitimde kullanımına özgü kabullere baktığımızda pozitivizm ve pozitivizm sonrası anlayışta bilginin hangi amaca hizmet ettiği konusunda faydalı dönüşümler gerçekleştiğini görmekteyiz. Geleneksel ve modern eğitim felsefelerinin dönüşümüyle anlayışlarda da farklılıklar görülmüştür. Pozitivizm ve pozitivizm sonrasında davranışçı ve bilişsel yaklaşımın bilimsel bilgi ve öğrenme ile ilgili ortaya koyduğu görüşler arasındaki fark kalıcı öğrenme, bilgide kalıcılık üzerine birçok çalışmaya ilham kaynağı olmuştur. Pozitivizm daha çok bilginin nesnel olduğu geleneksel eğitim anlayışını yansıtırken pozitivizm sonrası modern eğitim anlayışını yansıtmaktadır (Topkaya, 2007, s. 143). Bu görüşlerin ayrıntılı hali aşağıdaki tabloda görülmektedir;

Tablo 2.

Bilginin Doğası ve Eğitimde Kullanılışına İlişkin Görüşler

Pozitivizm	Pozitivizm Sonrası
Evrende düzen ve yeknesaklık egemendir	Evrende karmaşa ve çoğulculuk egemendir
Bilimsel süreç evrimseldir	Bilimsel süreç devrimseldir
Nesnel gerçeklik anlayışı egemendir	Öznel gerçeklik anlayışı egemendir
Gelecek kestirilebilir	Gelecek kestirilemez
Bilgi keşfedilir	Bilgi Oluşturulur

Bilgi içinde üretildiği tarihsel ve sosyal süreçlerden bağımsızdır	Bilgi içinde üretildiği tarihsel ve sosyal süreçlerin izlerini taşır
Bilgi kesindir ve tek doğrulu bir anlayış egemendir	Bilgi geçicidir ve çoğulcu anlayış egemendir
Evrensel yasalar üzerinde durulur	Duruma özgü bulgular üzerinde durulur
Eğitim öğrencilere ansiklopedik bilgi kazandırmak için verilir	Eğitim konuları derinliğine anlayabilmek için verilir
Bilgi gelecekte kullanmak için edinilir	Bilgi yeni bilgi üretmek için edinilir
Bilgilenme formal bilginin öğrenciye aktarılmasıyla gerçekleşir	Bilgilenme öğrenci ve formal bilim dallarının etkileşimiyle gerçekleşir
Eğitimin amacı sadece sayısal ve sözel zekayı geliştirmektir	Eğitimin amacı çok yönlü zekâ gelişimini sağlamaktır.

Kaynak: (Özden, 2021, s. 10)

Bu dönüşüm ülkemizde 1980’li yıllardan itibaren yeniden yapılanma ihtiyacını doğurmuştur. Eğitimde yapılandırmacı yaklaşım etkisini her alanda olduğu gibi beden eğitimi ve spor alanında da göstermiştir

Bilginin kalıcılığında bilginin yapılandırılması gerekliliği eğitimde “yapılandırmacı yaklaşımı” ve “yapılandırılmış öğrenmeyi” işaret etmektedir. “Bilgi sadece algıdır” diyen Sokrates’ten günümüze iki bin yıllık bir tarihe sahip olan Yapılandırmacı yaklaşım sistematik olarak 1960’lı yıllarda Bruner tarafından dile getirilmiştir. Yapılandırmacılık sadece bir öğrenme kuramı değil aynı zamanda bireysel bilgi, bilimsel bilgi, öğretim, eğitim, biliş, etik, politika kuramı ve bir dünya görüşü olup davranışçılığa karşıt olarak bilişsel kuramda olduğu gibi anlama ve algılama süreçlerini vurgulamaktadır (Mathews, 2000; akt. Şimşek, 2004).

Yapılandırmacı anlayış öğrenmeyi iki temel varsayımla ele almaktadır (Mathews, 2000; akt. Şimşek, 2004);

1. Bilgi birey bilişi tarafından etkin şekilde biçimlendirilir, edilgen bir şekilde dış dünyadan alınmaz.

2. Öğrenme, birisinin zihnindeki dünyadan bağımsız bir keşif süreci değil, onun zihinsel dünyasını düzenlemeye dönük bir uyarılama sürecidir.

Bilgiyi işleme yapılandırmacılığın içinde barındırdığı unsurlardan biridir ve bilişsel yapılandırmacılık bilgi işlem kuramı içinde yer alan süreçler sonunda gerçekleşen öğrenmeyi özümleme ve denge olarak ifade etmektedir.

Geçmişten günümüze dek öğrenmenin varoluşunu açıklamaya çalışan birçok kuram (davranışçı, bilişsel, duyuşsal, beyin temelli veya nörofizyolojik kuram) ortaya çıkmıştır. Davranışçı kuramcılar öğrenmenin daha çok uyarıcı-tepki ilişkisi ile gelişen davranışın pekiştirme ile değiştirilmesi olarak açıklamışlardır. Bilişsel kuramcılar ise daha çok anlama, algılama, düşünme, duygu ve yaratma gibi kavramlar üzerinde durmakta öğrenmede sadece tepkinin yeterli olmadığını öğrenmenin bireyin zihninde geçen bazı süreçlerle gerçekleştiğini ve doğrudan gözlemlenemediğini savunmaktadırlar (Özden, 2021; Saylam ve Çamlıyer, 2022).

Bilişsel kuramla ilişkili öğrenme ve öğretme sürecinde yeni gelen bilgilerin algılanması önceki bilgiler ile karşılaştırılıp yeni bilgiler oluşturulması, elde edilen bilgilerin kodlanması ve hatırlanması ile ilgili birçok araştırma yapmışlardır (Erden ve Akman, 1998).

Bilişsel öğrenme kuramına göre bilgi bellekte düzenli ve anlamlı bir şekilde kodlanarak depolandığında öğrenilir. Bellekteki bilgiler şemalar halinde düzenlenir. Şemalar nesneler durumlar olaylar ve hareketler vb. tüm kavramlar hakkındaki bilgilerdir (Bacanlı, 2021).

Öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin var olan şemalarını geliştirmesi ve yeni şemalar oluşturması ancak anlamlı öğrenmeyle sağlanabilir (Topkaya, 2011).

Topkaya (2011), bilişsel yaklaşıma göre öğrenmeyi, uyarıcının birey tarafından algılanmasıyla ortaya çıkan içsel öğrenme süreçleri (algılama, kavrama, düşünme, akıl yürütme ve problem çözme) ve kişisel özellikleriyle ilişkili, bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yükleme süreci olarak ifade etmiştir.

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilgilerin ihtiyaç ve hedeflerle ilişkilendirilmesi ve dayanaklandırılarak anlamlandırılması gerekmektedir. Öğrenmeyi öğrenen öğrenciler bilgileri öğrenme hedefleriyle ilişkilendirdiklerinde anlamlı öğrenme ve öğrenme de kalıcılık sağlanırken sorgulamadıkları ve anlamlandırmadıkları bilgiler bu durumda öğrenilemez ancak ezberlenir. Ezberlenen bilgilerin çok azı bellekte kalır. Öğrenme, hatırlama ve kazanılmış bilginin alınması/alımı (input), bunu takip eden yönergenin kullanımı ve kodlanması (encoding) ile ilgilenir. Öğrenilen bilgiler istendiğinde çağrılabiliriyorsa yeterli düzeyde öğrenme gerçekleştiği anlaşılır (Hergenhahn ve Olson, 2015). Bilginin çağırılması hatırlamaya yöneliktir ve ancak kalıcı bilgiler hatırlanabilir. Bilginin çağırılması ve hatırlanması öğrenmenin göstergesi

iken aynı zamanda bilginin kalıcılığının gerçekleşmiş olduğunun da bir göstergesidir. Bilginin ilk öğrenildiği zaman ile çağırıldığı zaman arasında geçen süre bilginin kalıcılığını gösteren en önemli faktördür. Çünkü bilginin hatırlanması zamana karşı koymayı da ifade etmektedir. Öğrenme teorisyenleri öğrenmeyi, "hangi" malzemenin (içeriğın), "nasıl" (iklim, kişisel faktörler, zekâ, takviyeler, öğretim stratejileri ve biyolojik faktörler) öğrenildiğine göre incelerler (Ross, Drysdale ve Schulz, 2001. Akt. Otrar, 2006).

2.2. Bilginin Anlamlandırılması

Bilginin anlamlandırılmasında öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamak gerekliliği ile bilginin işlenmesini sağlayan yapı ve süreçler devreye girmektedir. Bilgiyi anlamlandırmak ve bilgide kalıcılığın sağlamak için öncelikle “öğrenme nasıl gerçekleşir” sorusuna iyi bir cevap verilmesi gerekir. Öğrenmenin gerçekleşmesini ve nasıl olduğunu açıklayan önemli görüşler arasında Beyin temelli öğrenmeye dayanan “Bilgiyi İşleme Kuramı (modeli)” ile “Anamlı Öğrenme” öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenmeyi sağlayabilmeleri ve öğrencilerin öğrenmelerinde rehber olabilmeleri için öğrenmenin hangi alanlarında ne, niçin, nasıl, ne kadar ve ne şekilde oluştuğunu bilerek sürece uygun şekilde öğretme yöntem ve stratejilerini kullanmaları gerekir (Duman, 2015, s. 201).

Bilgi işlem kuramının öncülerinden olan Gagne’ye göre birey bilgiyi aldıktan sonra zihninde anlamlandırır ve kendine göre şekillendirir. Öğrenme algılama, kaydetme, hatırlama ve kullanma süreçlerini idare etme sürecidir. Bu işlem süreçleri beyin ve hafıza ilişkisi içinde bilgi işlem kuramıyla ifade edilmektedir. Bilgi işlem kuramı öğrenme sürecindeki bireyin aktif rol oynaması gerektiği görüşünü temel alır (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2009, s. 20). Bu yaklaşımda öğrenme üç aşamada gerçekleşir; duysal bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek (Topkaya, 2007, s. 134). Kısa süreli bellek duysal bellek ile uzun süreli bellek arasındaki bağlantıyı sağlamakla görevlidir. Her aşamanın öğrenmeye ayrı ayrı katkısı bulunmaktadır. Duyu organlarımızla algıladığımız her türlü veri (ses, görüntü, koku vb.) bireye özgü seçici algı ile öğrenmenin ilk aşamasını oluşturan duysal belleğe kaydedilir. Bilgi işlem kuramı bilginin duysal kayıttan kısa süreli belleğe geçişinde dikkat ve algıyı en önemli süreçler olarak görür. Özellikle bilginin uyaran olarak alındığı ilk safha olan duysal

belleğin işlevini ciddi anlamda etkiler. Aral ve Duman (2009) algıyı, bireyin ve uyarıcının özelliklerinden etkilenebilen ve duyu organlarına gelen uyarıları örgütleyerek anlamlı hale getiren süreç olarak ifade ederler. Algıyı etkileyen faktörleri ise şu şekilde ifade etmişlerdir;

- Birey çevresindeki obje, olay ve fikirleri anlamlı bir bütün haline getirmeye çalışır.
- Algı görelidir. Sesler, renkler, zaman ve hareket vb. her birey tarafından farklı algılanabilir.
- Birbirine benzer konular bir bütün olarak algılanır.
- Zamanda ve boşlukta birbirine benzer uyarıcılar bir bütün olarak algılanır. Burada kastedilen art arda gelen olay ya da durumlar birbirinin devamı ya da sonucu şeklinde algılanır.

Öztürk' e göre (2009) dikkat, “zihinsel bir faaliyetin odaklaşması” dır. Buna ek olarak zihinsel uyarılmışlık hali gerektiren dikkat mekanizması dış dünyadan gelen uyarıcılardan amacına uygun olanları seçer. Dikkat içsel ve dışsal süreçler ile çevresel uyarıcılar tarafından kontrol edilmektedir (Topkaya, 2007).

Duyusal bellek ile algılanan karmaşık veriler önceden bildiklerimiz ile kısa süreli bellekte ilişkilendirilip anlamlandırılarak uzun süreli belleğe aktarılır. Weinstein ve Mayer (1983) bu kodlama sürecine "iç bağlantılar kurma" adını vermiştir. İçsel bağlantıların kurulması, bir pasajdaki fikirler arasındaki yapısal ilişkilerin türlerine yönelik eğitim gibi anlamlı öğrenme görevlerindeki öğeleri bir araya getirme stratejilerine yönelik açık eğitimle geliştirilebilir.

Çoğu öğrenci öyküleyici düzyazı okuma konusunda çok daha fazla deneyime sahip olduğundan, örgütleme stratejileri eğitimi en çok açıklayıcı düzyazı için önemli olabilir. Yani yeni algılanan bilgi hafızamızda kayıtlı bulunan eski bilgiyle ne kadar ilişkilendirilir ve uzun süreli belleğe kaydedilirse çağırılması (hatırlanması) gereken durumlarda üzerinden çok uzun zaman geçse de hatırlanabilir. Eğer bir bilgi üzerinden uzun zaman geçmesine rağmen hatırlanıyorsa, o bilgi öğrenilmiş demektir (Yıldırım vd., 2009). Bilgiler hatırlama sürecinde uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe çağırılarak hatırlanır. Duman (2015), beyin temelli öğrenmeye dayalı olarak beyindeki iki yapının (hipokampus ve parietal korteks) bilgilerin uzun süreli belleğe aktarımında

ve karar veren mekanizmalar olduğuna değinmiştir. Hipokampus beyinde öğrenmeden sorumlu alandır (Caine ve Caine, 1990).

Halber (2003), duyuşsal belleğe gelen bilgilere verdiğimiz önemin, gösterdiğimiz ilgi ve dikkatin duyuları uyandırıcı etki yarattığını ve kayıt işlemini sağladığını ifade etmektedir. Hatırlamanın sağlıklı olabilmesi için kısa süreli bellekte ki bilgilerin uzun süreli belleğe çeşitli şekillerde transfer edilir. Bu transferlerde en çok kullanılan yöntemlerden biri tekrara dayalı ezberlemedir, organize etme ve ilişkilendirmedir (Yıldırım vd., 2009). Birey öğrenme sürecini tek başına üstlendiğinde kendi özgü tekniği seçebilmelidir fakat birey eğitim süreci içerisinde ise ve bu tekniklere hâkim değilse öğretimden sorumlu öğretmen tarafından bu konuda bilgilendirilmelidir. Daha önce de bahsettiğimiz gibi burada öğrenmeyi öğrenme kastedilmektedir. Çağdaş öğrenme bilgiyi öğretmenden ezbere bir şekilde öğrenmek değildir.

Öğrenmeyi öğrenen öğrenciler bilgileri öğrenme hedefleriyle ilişkilendirdiklerinde anlamlı öğrenme ve öğrenme de kalıcılık sağlanırken sorgulamadıkları ve anlamlandırmadıkları bilgiler bu durumda öğrenilemez ancak ezberlenir. Ezberlenen bilgilerin çok azı bellekte kalır.

Öğrenme bilgi işlem kuramıyla ele alındığında öğrenmenin etkili ve kalıcı olmasının sağlanması bazı süreçlerle ilişkilidir. Öğrenmeye karşı tutum (motivasyon) ve bilişsel farkındalık, özümseyerek öğrenmeyi ve anlamlı öğrenmeyi doğrudan etkileyen en önemli faktörlerdir. Bunun yanı sıra ders çalışma alışkanlığı ve etkili dinlemede yine öğrenmenin kalıcılığında önemli etkiye sahip faktörlerdendir. Çalışmaları ekleyebilirim.

Yapılandırmacı kuramın şekillenmesinde önemli rollere sahip olan J. Dewey'in "Aktif Öğrenme" görüşü (Açıkgöz, 2009), D. Ausubel'in "Anlamlı Öğrenme" kuramı ve Piaget'in "Bilişsel Süreçlere" ilişkin görüşleri "ne kadar bilgi öğrenildiğinden çok" "bilginin ne kadar öğrenildiğine" ve "öğrenmenin öğrenilmesine" diğer bir deyişle "düşünmeyi öğrenmeye" odaklanmıştır. Yapılandırmacı görüş literatürde anlamlı öğrenme olarak ta karşımıza çıkmaktadır. Yapılandırmacılık kuramı ile bilişsel öğrenme yaklaşımına dayanan, bilginin kalıcılığını sağlamayı hedefleyen öğrenmeyi öğretmeyi içinde barındıran anlamlı öğrenme D. Ausubel tarafından geliştirilmiştir. Bilginin yapılandırılmasında öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin ön öğrenmeleridir. Anlamlı öğrenme öğretimin planlanması için öncelikle yeni

öğrenilecek konuyla ilgili ön öğrenmelerin neler olduğunun belirlenmesini öngörür çünkü var olan bilgiler ile yeni öğrenilecek bilgiler arasında ilişki varsa öğrenme anlamlıdır (Çakıcı, Alver ve Ada, 2006).

2.2.1. Anlamlı öğrenme ve ezber öğrenme ilişkisi. Anlamlı öğrenme ezber öğrenmeleri reddedip kavramsal öğrenmeleri savunmaktadır. Ezberci yaklaşım bilgilerin tekrarlama yoluyla akılda tutulmaya çalışıldığı bir tekniktir. Öğrenciler düşünmeleri bloke edilmiş bir halde öğretmenin aktardığı bilgileri pasif bir şekilde almakla yükümlüdür bu yüzden aktif katılım ve bilginin yapılandırılması ön planda değildir. Ezbere öğrenmede yeni bilgilerin var olan bilişsel yapı ile ilişkilendirilmemektedir (Çakıcı, 2010). Ezberci öğrenen bireylerin tek kaygısı bilgileri standartlaştırılmış sınavlarda hatırlamaktır oysa bu kaygı bilgilerin öğrenildiğinden emin olmayı gerçek yaşam problemlerini çözmeye yetecek derecede anlamlandırılmış olup olmadığıyla ilgili olmalıdır. Eğitim ve öğretim tarihine bakıldığında ezber ile öğretimin çok eskiye dayandığı görülmekte ve günümüzde hala bu geleneksel yaklaşımların bireyin bilgi üretmesini ön planda tutan çağdaş yaklaşımlara yönlendirilmesiyle ilgili görüşler çoğunluktadır. Eski çağdan günümüze ezberin bu kadar yaygın oluşunun sebeplerine baktığımızda;

- Bilgileri kalıcı hale dönüştürecek kalem, kâğıt gibi malzemelerin yetersiz olması,
- Öğretimin dar bir çevreye yönelik olması,
- Öğretimin ağırlıklı olarak dini, ahlaki ve kültürel öğelerden oluşması,
- Yazının yeterince yaygınlaşmamış olması vb. gibi unsurlar göze çarpmaktadır (Sekin, 2008).

Bu unsurlara bakıldığında birçoğunun zamanla değişip gelişmesine rağmen hala ezberci öğrenmenin yaygın olduğunu görmekteyiz. Ezberci öğretimin hala var olmasının en önemli nedenleri arasında öğretimden sorumlu öğretmen veya akademisyenlerin ezbersiz öğretimi bilmemeleri, tercih ettikleri öğretim metotları, mesleki yeterlilikleri ve mesleki alışkanlıkları gelmektedir (Sekin, 2008, s. 216). Mayer (1996), öğrenme çıktıları, bilgide kalıcılık ve bilginin transferiyle ilgili

performansları sonuçlarını öğrenme yok, ezberci öğrenme ve anlamlı öğrenme olarak üç farklı şekilde ifade etmektedir.

Üzerinden uzun zaman geçtikten sonra bile hatırlanan bilgiler bize anlamlı öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir. Günümüzde eğitim araştırmacıları anlamlı öğrenmeyi teşvik etmekte ve aktif öğrenmeye dayalı öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını önermektedir.

Mayer'in (1996) çalışmalarında öğrenme çıktılarına ilişkin en çok bulduğunu ifade ettiği sonuç ezbere öğrenmedir. Yapmış olduğu çalışmalar sonucunda bilgide kalıcılık ve bilginin transferi ile ilgili elde ettiği bilgiler ışığında öğrenci performanslarını öğrenmenin olmaması, ezberci öğrenme ve anlamlı öğrenme olarak adlandırdığı üç farklı öğrenme çıktısı tanımlamaktadır. Buradan hareketle öğrenmenin olmaması, zayıf kalıcılık ve zayıf transfer örüntüsünü yansıtır. Bu durumda öğrenci bilgiye sahip değildir ve problemleri çözmek amacıyla kullanamaz. Ezbere öğrenme, iyi bir akılda tutma ve zayıf transfer örüntüsü ile yansıtılır. Mayer'in çalışmalarında en çok bulduğunu ifade ettiği örüntü ezbere öğrenmedir. Bu durumda öğrenciler bilgi birikimine sahiptir ancak bunu yeni durumlara uygulayamazlar. Mayer ve Wittrock (1996), ezber öğrenmenin zıttı olan anlamlı öğrenmenin ise iyi bir akılda tutma ve iyi bir transferle kendini gösterdiğini, böylece öğrencilerin bilgiyi sadece hafızalarında tutmakla kalmayıp, aynı zamanda yeni problemleri çözmek için verimli bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir (akt. Mayer 1996, s. 359). Öte yandan öğrencilerin bilgiyi anlamaları veya uygulamaları için bilgileri zihinlerinde anlamlı bir şekilde bir araya getirip düzenlemeleri gerekir. Öğrenciler bu konuda en büyük yardımı öğrenme Stratejilerinden almaktadırlar.

2.2.2. Öğrenme stratejileri. Demirel (2020), öğrenme stratejilerini öğrenenin öğrenme sürecinde sahip olduğu düşünce ve gösterdiği davranışlar olarak tanımlamaktadır. Bu konuda neredeyse en kapsamlı sınıflamaları yapmış araştırmacılar olan Weinstein ve Mayer (1983) her bir stratejinin öğrenenin bilgiyi seçme, edinme, düzenleme, organize etme ve entegre etmeye yönelik birer amaca sahip olabileceğini öngörmüştür. Yapmış oldukları sınıflamalar 8 alt başlıktan oluşmaktadır. Bunlar;

1. Temel Öğrenme İşlerinde Kullanılan Stratejiler,

2. Karmaşık İşlerde Kullanılan Stratejiler,
3. Temel Öğrenme İşlerinde Kullanılan Stratejiler,
4. Karmaşık Öğrenmelerde Kullanılan stratejiler,
5. Basit Öğrenmelerde Kullanılan Örgütlenme Stratejileri,
6. Karmaşık Öğrenmelerde Kullanılan Örgütlenme Stratejileri,
7. Kavramayı Yönetme Stratejileri,
8. Duyuşsal Stratejiler (akt. Açıkgöz, 2009).

Weistein ve Mayer (1983), öğrenme stratejilerinin 5 ana kategoride toplamışlardır. Bunlar;

1. Kopyalama, altını çizme gölgeleme gibi prova stratejileri,
2. Açıklama ve Özetleme gibi detaylandırma stratejileri,
3. Sıralama veya hiyerarşi oluşturma gibi örgütlenme stratejileri,
4. Anlama hatalarını kontrol etme gibi anlama izleme stratejileri,
5. Uyanık ve rahat olma gibi duyuşsal stratejilerdir.

Mayer'e göre (1996), öğrenme stratejisi öğrenenin öğrenme esnasında öğrenme sonucunu en iyi hale getirme faaliyeti olup genelde öğretmenler öğrencilere bu stratejileri nasıl kullanacaklarını öğretmeden öğrencilerden etkili öğrenme stratejileri kullanarak öğrenmelerini beklemektedirler. Yeterli akılda tutmanın sağlanamaması ve zayıf aktarma (Mayer, 1996). Arends ise (1997), bilgiyi belleğe işleme geri getirme gibi bilişsel süreçleri yönlendirmede etkili olduğunu ileri sürmüştür. Öğrenme stratejileri bu 3 temel unsur üzerinden çeşitli şekillerde sınıflandırılabilir. Bunlar anlamlandırma, örgütlenme ve tekrar stratejileridir. Block (1971) ve Peterson (1972)'den derlenen çalışmalarda tam öğrenme koşullarında öğrenen öğrencilerden yaklaşık olarak beşte dördünün, diğer koşullarda (normal okul durumlarında) öğrenenlerin sadece beşte birinden daha azının erişebildiği kadar yüksek bir öğrenme düzeyine erişmekte olduğunu gösteren bulgular mevcuttur (Bloom ve Özçelik, 2012).

bir ihtiyaç ya da istek halinde bulunmadır. Bireyin öğrenmeye istekli olması öğrenmeyi etkili kılmaktadır. Güdüler öğrenmeyi iki farklı şekilde etkileyebilmektedir (Seven ve Engin, 2008).

İçsel Güdüler: Bireyin kendisinden kaynaklı isteklerdir. Başarılı olma isteği, anlama isteği, merak duyma, hedeflere ulaşma vb.

Dışsal Güdüler: Bireyi harekete geçiren çevresel dolaylı istek.

Engin ve Seven (2008), motivasyonu (güdüyü) bir diğer sınıflamaya göre birincil ve ikincil olmak üzere 2 şekilde ifade etmektedirler. Bunlar;

Birincil Güdüler: Doğuştan sahip olunan açlık, susuzluk, sevgi vb. fizyolojik güdüler.

İkincil Güdüler: Hayati öneme sahip olmayan fakat bireylerin yaşamları içerisinde ihtiyaç olarak ortaya çıkan para, kıdem, not, statü vb. güdüler.

e- Fizyolojik Durum: Öğrenmenin oluşmasını engelleyebilecek zihinsel ya da bedensel bir problemin var olup olmama durumudur.

f- Deneyimlerin (Önceki Öğrenilenler) Aktarılması: Önceki öğrenmelerin yeni öğrenmeleri etkilemesi durumuna öğrenmede transfer (öğrenmenin aktarılması)denir. Bu transfer durumu iki yönlü düşünülebilir. Eksi öğrenmelerin yeni öğrenmeleri kolaylaştırmasına pozitif transfer, zorlaştırmasına negatif transfer denilmektedir. Eğitim öğretim sürecinde konuların n öğrenmelerle ilişkili olması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu ilişki gz önünde tutularak daha önce öğrenilenlere yakın kavramların öğretilmesi ve bilgilerin eklenmesi gereklidir (Bacanlı, 2021, s. 209).

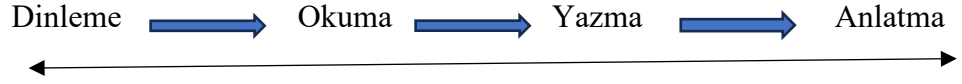
g- Hazır Bulunuşluk Düzeyi: Olgunlaşma ve öğrenme sonucunda bireyin belli bir davranışı yapabilecek düzeye gelmesidir. Hazır bulunuşluk ilgi, tutum, motivasyon, ihtiyaç duyma vb. birçok kavramı içinde bulundurmaktadır (Senemoğlu, 2014). Bu kavramların her birinin etkisiyle yeni bir davranışı kazanmaya yönelik ön şartlar sağlanarak hazır bulunuşluk sağlanır (Aral ve Duman, 2018).

h- Dikkat: Bilişsel öğrenmede motivasyon ile doğrudan ilişkili görülen dikkat bireyin bilincinin istenilen odağa yönlendirilmesidir.

2.3.2. Öğrenme yöntemiyle ilgili faktörler.

- a- *Öğrenmeye Ayrılan Zaman:* Öğrencilerin öğrenme amacıyla yaptıkları çalışmalar belli bir sitem dahilinde olmalıdır. Öğrenme yöntemleri için ayrılan zaman aralıklı çalışma ve toplu çalışma olarak sınıflandırılmıştır. Öğrenci aralıklı çalışmada dersin konusunu sistematik bir şekilde her hafta ya da her gün çalışılırken, toplu çalışmada derse ait konulara sadece sınav zamanı çalışmaktadır. Bu iki yaklaşıma bakıldığında çalışmaya ayrılan süre aralıklı çalışmada daha geniş zamana yayılmış durumdadır. Toplu çalışmalarda öğrenciler “ertesi günkü sınav” için kısa süre içerisinde bilgileri akılda tutmaya yetecek kadar çalışmakta aralıklı çalışan öğrencilere göre daha yüksek notlar almaktadırlar. Daha önce bilginin anlamlandırılmasına ilişkin bilgi işlem sürecinde anlatılanlarla ilişkili olarak toplu çalışma yöntemini kullanan öğrenciler aralıklı çalışma yöntemini kullanan öğrencilere göre üzerinden zaman geçen bilgileri daha az hatırlarlar. Çünkü sadece sınav öncesi çalışılan bilgiler kısa süre içerisinde unutulmaktadır. Eğitimcilerde derslerde öğrenilen konuların yaşam boyu gerekli olacağını öngörmekte ve bu sebeple aralıklı çalışmanın daha faydalı olduğunu düşünmektedirler (Akgül, 2019; Bacanlı; 2021; Seven ve Engin, 2008).
- b- *Öğrenilen Konunun Yapısı:* Öğrencilerin kullandıkları öğrenme yöntemleri öğrenecekleri konuya özgü olarak ikiye ayrılabilir. Bunlar; bölerek çalışma ve bütün halinde çalışmadır. Geniş kapsamlı konuları bölerek çalışmak daha dar kapsamlı konuları bütün halinde çalışılması uygundur. Genel anlamda eğitim sistemi içerisinde yer alan konular birbiriyle ilişkili ve kapsamlı olduğu için bölerek öğrenmenin kolaylık sağlayıcı ve daha uygun olduğu düşünülmektedir (Bacanlı, 2021).
- c- *Öğrencinin Aktif Katılımı:* Öğretim yöntemlerinin temel çerçevesini oluşturan unsurlara bakıldığında dinleme- okuma-yazma-anlatma ile karşılaşmaktayız. Öğrenciler dersi dinlerken pasiftirler ve aşağıda şekilde görülen durumlardan

dinlemeden anlatmaya doğru gidildikçe daha aktif öğrenme teknikleri devreye girer. Öğrenci öğrenmeye aktif katılmak için bu teknikleri kullanabilmektedir.



Şekil 2. Aktif Öğrenme Teknikleri

- d- *Geri Bildirim*: Öğrenciye öğrenme performansı hakkında bilgi vermek ve aynı zamanda dersin konusunu ne kadar öğrendiğini belirlemek amacıyla kullanılır. Pekiştirici, güdüleyici, düzeltici olmalıdır.

2.3.3. Öğrenme malzemesiyle ilgili faktörler.

- a- *Algısal Ayırt Edilebilirlik*: Bireyin çevresini algılama ve yorumlama sürecinden geçen öğrenmede algının temel kurallarından biri de hedef uyarıyı çevresindeki uyarıcılardan ayırt edilebilmesidir. Öğrenmede algısal ayırt edilebilirlik, öğrenme malzemesi olan bilgi ile uyarıcının diğer uyarıcılardan rahatlıkla ayrıştırılıp algılanmasıdır.
- b- *Anlamsal Çağrışım*: Öğrenilen yeni bilgilerin daha çok ön öğrenmeler ve bilgi birikimine ile bağlantılı olarak kelime, kavram, görsel, şekil vb. çağrışımsal benzerliklerin yakalanıp transfer (aktarım) yoluyla yorumlanmasını gerektirir. Bu sebeple bireye özgüdür, her birey için farklıdır. Birey çağrışımsal basamaklar oluşturabildiği takdirde öğrenmesi kolaylaşır.
- c- *Kavramsal Gruplandırma (Kavram Haritaları-Ağı)*: Kavram araştırmacılar tarafından birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Kavramlar bireyin fiziksel ve sosyal dünyayı anlamamızı anlamlandırmamızı sağlayan zihinsel bilgi yapıları olup benzer nesneleri, olayları, olguları, fikirleri, süreçleri vb. gruplandırmada kullanılan kategoridir (Senemoğlu, 2010, s. 511). Ülgen'e göre (2001), kavram bireyin zihninde anlamlı hale gelen bilgi yapısıdır, Kavram haritaları ise bilginin anlamlandırılmasında kullanılan bir örgütlenme biçimi, kavramlar arasındaki ilişkileri hiyerarşik bir şekilde görmeye yardım eden şemalardır (Şeyihoğlu, Akbaş ve Kartal, 2012, s. 34). Bu hiyerarşik düzen içerisinde

kavram haritaları öğrencinin bilginin uzun süreli belleğe gönderilmesini, anlamlı kodlanmasını sağlar ve bilginin geri getirilmesini kolaylaştırır (Senemoğlu, 2005). Erden ve Akman'ın (2006), kavram haritalarının öğrencilere başlıca faydalarını sıralamışlardır. Bunlar;

1. Karmaşık konuların öğretilmesinde öğrenciler kavramlar arasındaki ilişkiyi görmesini sağlar.
2. Öğrencilerin sınavlara hazırlanırken konuyu tüm boyutları ile görmeyi ve özetlemesini sağlar.
3. Öğrencilerin konu hakkında bilgi eksikliklerini fark etmelerini sağlar.
4. Dersin planlanmasını kolaylaştırır.

2.4. Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Yaklaşım

Bir eğitim programı hedef, içerik ve öğrenme öğretme ve ölçme değerlendirme süreçlerinden oluşur. Hedeflerin, içeriğin Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler ile bilgi, öğrenme ve öğretme ile ilgili düşüncelerin sorgulanması eğitim yaklaşımlarına ve programlarına yön vermiştir. Eğitim yaklaşımlarındaki bu değişim de eğitimde öğrenme ve öğretme kavramlarına yansımıştır. Geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışı davranışçı yaklaşıma ve pozitivist felsefeye dayanmaktadır. Buna göre öğretmen bilgiyi aktaran öğrenci bilgiyi almakla yükümlü olmalıdır. Bilgi nesnel olup bilgi oluşturulmaz öğrenciye sadece aktarılır. Çağdaş yaklaşımın gelişmesiyle ortaya çıkan yapılandırmacı yaklaşımda ise bilgi öznel ve öğrenci tarafından eski bilgilerle ilişkilendirilerek oluşturulur. Türkiye’de 1980’li yıllara dek geleneksel anlayışa dayalı öğretmen merkezli yaklaşım hâkim olurken yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesiyle öğrenci merkezli yaklaşımlar önem kazanmıştır. Öğrenci merkezli eğitim yapılandırmacı yaklaşımla ilişkisi aşağıdaki ifadeler ile sunulmaya çalışılmıştır.

Tablo 3.

Geleneksel ve Yapılandırmacı Görüşe ait Özellikler

Geleneksel Görüş	Yapılandırmacı Görüş
Bilgi bireylerin dışındadır ve öğretmenlerden öğrencilere transfer edilebilir.	Bilgi, kişisel anlama sahiptir. Bireysel olarak öğrenciler tarafından oluşturulur.
Öğrenciler duydukları ve okuduklarını öğrenirler. Öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.	Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.
Öğrenme, öğrenciler öğretilenleri tekrar ettiği zaman başarılı olur.	Öğrenme, öğrenciler kavramsal anlamayı gösterebildiklerinde başarılıdır.

Kaynak: (Özden, 2021:57)

Tablo 3'te Bilgiyi alma ve işlemede öğretmen ve öğrenci sorumlulukları görülmektedir. Son yıllarda öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin deneyimlerini ve eylemlerini kullanarak anlayışlarını inşa etmelerine izin verdiği için öğretmen merkezliliğe adeta meydan okumaktadır. Öğrenci merkezli pedagoji, yapılandırmacı ve demokratik ilkelere dayanmaktadır. Öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme ve sorumluluk duygularını geliştirmeye teşvik edildikleri bir sınıf ortamında öğrendiklerini anlamlandırmaları öğrenci merkezli pedagojide ön plana çıkmaktadır. Öğretmen merkezli öğretim ise büyük ölçüde davranış değişikliklerinin dış uyaranlardan kaynaklandığı fikrine dayanan davranışçı teoriye dayanmaktadır. Öğrenci merkezli sınıfla karşılaştırıldığında, öğretmen merkezli sınıfta öğrenciler pasiftir ve çevresel uyaranlara yanıt verirler. Öğretmen nihai otoriteye sahiptir ve öğrenmeden sorumludur, bu nedenle öğrenciler eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için yeterli fırsatlara sahip değildir. Serin, (2018), söz konusu yaklaşımlarla ilgili olarak çalışmasında öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli yaklaşımları karşılaştırmaya ve sınıf içindeki genel özelliklerini belgelemeye çalışmıştır.

Fox (1983), öğrenci merkezli yaklaşımda öğretmenin rolünü bir bahçıvana benzetir. Öğretmen (bahçıvan) zemini hazırlayan, toprağı süren, eken ve yetiştiren kişidir (akt. Weimer, 2013). Bahçıvan (öğretmen) bu konuda ne kadar taktir edilse de asıl başarı bitkilere (öğrencilere) aittir. Bu konuda başka benzetmeler ile de öğrenci merkezli yaklaşımda öğretmenin rolü açıklanmaya çalışılmıştır. Diğer bir benzetmeyle Ayers (1986, s. 50) iyi öğretmenleri iyi ebeler olarak tanımlarken Hill (1980, s. 48) ise dağ

rehberine benzetmiştir (akt. Weimer, 2013:75). Ayers ise iyi öğretmenlerin tıpkı ebeler gibi öğrencileri harekete geçirmek için uğraştığını ve bu konuda yeni yollar bulduklarını bu sebeple keşif ve icat gerektiren öğrenmede ne zaman geri çekilip sessizce olup bitenleri izleyip merak edeceklerini bileceklerini, müdahale gereken durumlarda tıpkı ebeler gibi gerektiğinde iteleyip ve çekebildiklerini ifade ederken Hill ise (1980, s. 48), öğrenci merkezli öğretimde öğretmenin rolünü dağ rehberine benzetmiştir. Buna göre öğretmenler öğrenciler ile birlikte tırmanırken dağcı rehber olan öğretmen bağlantı kurmayı öğretir. Öğretmen, öğrencilerin sözlü ve yazılı katkılarından yararlanarak, mümkün olan yerlerde disiplinler arası ve disiplinler arası bağlantılar kurarak ve ders materyalini öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkilendirerek bir tırmanma halatı yapar ve bu halat dağcıları tırmanışta birbirlerine yardımcı olabilmeleri için birbirine bağlar.

Tablo 4.

Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımlarının Özellikleri

Özellikler	Öğretmen Merkezli Öğretim	Öğrenci Merkezli Öğretim
Güç Dengesi	Öğretmen dersle ilgili önemli konularda karar verir.	Öğrenciler kurs tasarım sürecinde aktif rol alırlar.
İçeriğin İşlevi	Amaç, kursun tüm içeriğini kapsamaktır.	İçerikler sadece öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye hizmet eden araçlardır
Öğretmenin Rolü	Öğretmen bir konu uzmanı olarak bilgi aktarır.	Öğretmen, öğrencilerin ders içeriğine ilişkin kendi anlayışlarını oluşturmalarına yardımcı olur ve bir rehber olarak hareket eder.
Öğrenme Sorumluluğu	Her kurum öğrencilerinin başarı düzeyinden sorumlu olduğu gibi, öğrenme veya öğretme sorumluluğu da öğretmenlere veya okula aittir.	Öğrenme sorumluluğu, öğrenme sürecine aktif olarak katılan öğrencilere aittir.
Değerlendirmenin Amacı ve Süreci	Öğrencilerin çoktan seçmeli sınavlardaki başarı düzeyi artırılmalıdır. Nicel ve karşılaştırılabilir veriler, öğrencilerin başarılarını standartlaştırmak ve karşılaştırmak için çok önemlidir	Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır. Süreç değerlendirmesi, işbirlikçi çalışmayı ve öz düzenleme sürecini teşvik etmek için daha önemlidir

Kaynak: (Weimer, 2013)

2.5. Öğrenme Yaklaşımları ve Öğretme Öğrenme Ortam Algıları

Eğitim geçmişten günümüze toplumun sosyal, kültürel, ekonomik gelişiminde söz sahibi insanlık tarihi kadar eski bir olgudur (Koçer, 1980; Güven 2018; Sağlam, 2017). Türk Eğitim tarihi binlerce yıl “insan yetiştirme” üzerine fikir ve uygulamalar yürütmüştür (Güven, 2018). Gelişen ve değişen dünya standartlarında insanlık bilgi toplumu haline gelerek şekillenmektedir (Aydın, 2003; Çalık ve Sezgin, 2005; Kocacık, 2003; Meder, 2001; Yenal, 2009). Irzık (2002, s. 6), mal üreten bir topluluk olarak değil bilgi üreten bir topluluk olarak görmektedir. 1990’lı yılların sonuna doğru yeni bir yüzyılın başlangıcında Avrupa Birliği özellikle yükseköğretimde bilgi çağının gereklerine cevap verebilmek, öğrencileri daha kaliteli istihdam edebilmek ve bilgi toplumu oluşturabilmek adına hedefini 2010 yılı olarak belirleyerek 1999 yılında 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretim sorumlularının katılımıyla Bologna süreci başlamıştır. Türkiye Bologna sürecine 2001 yılında dahil olmuştur. Bologna süreci ile birlikte ön plana çıkan şeffaflık, hesap verebilirlik ve karşılaştırabilirlik gibi kavramlar ile gerektirdiği nitelikler de artmış, üniversitelerin eğitim programlarını ve öğretim uygulamalarını güncellemeleri ve niteliği artırmaları zorunlu olmuştur. Bu kapsamda Türkiye’de Yüksek Öğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ) oluşturulmuştur (Aksoy vd., 2018). Bologna süreci ile oluşturulan TYÇÇ temel hedeflerinden biri de öğrencilerin bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmeye yönelik nitelikli eğitim öğretim süreçlerinin gerçekleştirilmesini sağlamaktır (YÖK, 2007).

Bilgi toplumunun gelişiminin şekillenmesinde ihtiyaç duyduğu yüksek düzeyde eğitilmiş çeşitli yeterliliklerle donatılmış (nitelikli) insan gücünün yetiştirilmesinde en önemli role sahip olan kurumların başında yükseköğretim kurumları olan üniversiteler gelmektedir. Üniversitelerin evrensel işlevleri olan eğitim-öğretim-araştırma-yayınların (Korkut, 2002) yanı sıra genel kabul gören eğitim, araştırma ve toplum hizmetleri olmak üzere üç temel görevi bulunmaktadır. Yükseköğretimin görevleri arasında yer alan eğitim işlevinin etkin şekilde gerçekleştirebilmesi aynı zamanda öğretme öğrenme ortamının bir işlevselliği olarak görülebilir (Ekinci, 2009). Yükseköğrenim gören öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımları ve bu yaklaşımlarla ilişkilerinin ortaya konması, yükseköğrenimde eğitim niteliği hakkında gerçek bilgiler elde etme konusunda büyük önem taşır. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenmeyi ele alma

biçimlerini açıklayan öğrenme yaklaşımları ile öğretme öğrenme ortamları bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

2.5.1. Öğrenme yaklaşımları. Öğrencilerin dersle ilgili öğrenme görevlerini ele alma biçimleri ve öğretme öğrenme ortamından nasıl etkilendikleri öğrenme ürünlerinin başarısını (kalitesini) belirleyen öğrenmenin niteliğini etkileyen önemli bir etkiye sahiptir. öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının Yükseköğretim yeterlilikleri çerçevesi başta olmak üzere eğitim üzerinde yapılan araştırma geliştirme çalışmalarının odak noktaları “birey nasıl öğrenir” (Ozan ve Çiftçi, 2013), ve “öğrenmeyi öğrenme” (Özer, 2008) üzerinde toplanmaktadır. Özellikle öğretmen yetiştiren eğitmenlerin öğrenmenin niteliğini etkileyen aşağıda yer alan bazı hususlara dikkat etmeleri gerekir;

- 1- Eğitmenlerin öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına hâkim olmaları,
- 2- Öğrencilerin etkili öğrenenler olmalarını sağlamaları,
- 3- Öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarına hâkim olmaları,
- 4- Öğrencilerin sürecin sonunda ne bilmeleri gerektiğine yani öğrenmeyi öğretmeye odaklı hedeflere yönelik öğretim planlamaları yapmaları beklenir (Weistein & Mayer, 1983).

Öğrencilerin öğrenme yaşantılarını etkileyen değişkenler arasında 3 temel faktörden bahsedilebilir. Temel faktörlerden ilki daha çok çevreyle ilgili olarak öğrencinin ailesi ve akranlarından gelen öğrenmeye yönelik teşvik ve destek ile ailenin ve çevrenin eğitime yönelik tutumlarını kapsayan eğitimle ilgili geçmiş yaşantılarıdır. İkinci faktör öğrencinin öğrenme malzemesi ile ilişkisine yönelik sahip olduğu ön bilgiler; öz yeterlilik, motivasyon düzeyi, öğrenmeye yönelik inanç, tutum, beklenti öğrenmesine yön verebilmesi konusunda öğrenme stratejileri konusunda bilgi ve becerileridir. Üçüncü faktör ise öğretmenlerin kendisine, öğrencilere ve öğretime (mesleğine) yönelik tutumları ile ilgilidir (Aksoy vd., 2018; Tanrıverdi ve Geçer, 2015).

Coombs’ a göre (1968, s. 64), öğrenmelerin tüm çıktılarını ve çıktıların etkisini ölçmenin imkansızdır. Coombs sadece bir birey üzerinden sorulabilecek “öğrenci mezun olduğu gün ne tür bir bilgiyi somutlaştırır?” sorusunda bile verilecek cevabın öğrencinin öğrendiği olguları ve kavramları, edindiği düşünce tarzı ve ayrıca bakış

açısını, değerlerinde, hırslarında ve kişisel davranışlarında meydana gelmiş olabilecek değişikliklerle değerlendirilmesinin çok kapsamlı olduğuna ve birden fazla öğrencinin öğrenme çıktılarını değerlendirmenin bu açıdan kolay olmadığına değinmektedir (akt. Marton ve Säljö, 1976, s. 5). Bu nedenle öğrenme çıktılarını etkileyen faktörleri öğrenme süreci içerisinde ölçmek ve yapılan değerlendirmeler ile gereken düzenlemeleri yapmak daha faydalı ve etkili olabilir.

Öğrencilerin öğrenmelerini inceleyen ilk araştırmalar 1970’lerde başlamıştır. “Öğrenci öğrenirken ne yapar” sorusuna cevap arayan bilim insanları öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını incelemek amacıyla çalışmalar yapmışlardır. Öğrenme yaklaşımlarına yönelik araştırmalar öğrencilerin öğrenmeye yönelik yaklaşımlarına ve araştırmacıların ortaklığına dayalı dört ana araştırmacı grubu tarafından yürütülmüştür. Öğrenme yaklaşımlarının alt boyutların özellikleri üzerinde çalışan dört ana grup aşağıda yer almaktadır;

- 1- Entwistle önderliğindeki Lancaster grubu.
- 2- Biggs önderliğindeki Avustralya grubu.
- 3- Marton önderliğindeki İsveç grubu.
- 4- Pask liderliğindeki Richmond grubu (Beattie IV et al. 1997).

Bu araştırmacılar Marton ve Säljö yükseköğretimde öğrencilerin öğrenmesine büyük katkı sağlayan nitel araştırma yöntemini kullandıkları çalışmalarında öğrencilerden bir makaleyi okumalarını istemiş öğrenme süreçlerini değerlendirerek anlama düzeylerini ölçerek değerlendirmişler. Marton 1970’de Göteborg Üniversitesinde sunduğu tezinde süreç ve sonuç arasındaki sürede bilginin işlenme şeklini öğrenme ve hafıza organizasyonunu anlatmıştır. 30 gönüllüden bir listedeki isimleri 48 kişinin (ünlü) adını öğrenmeleri istenmiş ve liste 16 kez farklı ve rastgele sırayla sunulmuştur. Listenin her sunumundan sonra katılımcılardan hatırlayabildikleri kadar çok ismi istedikleri şekilde yüksek sesle söylemeleri istenmiştir. Daha sonra katılımcılarla yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmış öğrenme görevi sırasında neler yaptıklarına dair görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda Marton ve Säljö (1976, s. 10), öğrenmenin içeriği bakımından tanımlanması gerektiğini savunmaktadır.

Bu değerlendirme sonucunda birçok araştırmacının “Öğrenme Yaklaşımı” kavramını ilk kez ortaya atanlar olarak kabul ettiği Marton ve Säljö öğrencilerin bilgiyi işleme

düzeyleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki kavramsal, teorik, metodolojik farklılıklarını (Richardson, 2015, s. 240) ortaya koyan öğrenme yaklaşım boyutlarını ortaya çıkarmışlardır. Önce derinlemesine ve yüzeysel olmak üzere iki yaklaşım belirlenmiş daha sonra öğrenme üzerindeki diğer etkileri değerlendiren Ramsden (1979), iki yaklaşıma ek olarak üçüncü yaklaşım olan stratejik yaklaşımı eklenmiştir (Richardson, 2015). Bigs (1978,1979), stratejik yaklaşımı kişinin kendi öğrenme isteği ve metoduyla ilişkili olarak değerlendirip “başarma, içselleştirme yaklaşımı” olarak nitelendirmiştir. Literatürde Öğrenme yaklaşımlarını doğrudan ya da dolaylı yünden etkileyebilecek benzer çalışmalar da yapılmıştır (Newstead, vd. 1992; White & Mitchell, 1994; Biggs vd., 2001; Tight, 2003; Ramsden, 2000; Harlen ve James, 1997; Entwistle, 1979; Weurlander, Hult ve Wernerson, 2016).

1970'lerde ve 1980'lerde geliştirilen bu kavramlar artık yükseköğretim literatüründe iyice yerleşmiştir. Ancak beden eğitimi literatüründe bu kavramların araştırılması ve tartışılması büyük ölçüde eksiktir. Bu çalışma beden eğitimi ve spor eğitimi literatüründeki bu boşluğu, derin ve yüzeysel öğrenmeye ilişkin bu önemli eğitim literatürünün tüm karmaşıklığını tanıtarak doldurmayı amaçlamaktadır.

Son yıllarda, birçok ülkede yükseköğretime ilişkin yapılan geniş çaplı değerlendirmeler, yüzeysel öğrenmeye (yani ezbere öğrenme) kıyasla daha fazla derin öğrenme (yani anlayarak öğrenme) çağrısında bulunmuştur. Derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının birbirinden ayıran yönler olarak öğrenme niyetleri (Ekinci, 2009), öğrenme stilleri (Başbay vd., 2018), benimsenen öğrenme yaklaşımları ve öğrenme sonuçları ele alınmalıdır. Bu yaklaşımlar öğrencinin kişiliği, motivasyonu ve çalışma yöntemleri, kısmen de öğrenme görevi, öğretim görevlisinin tutum ve hevesleri ve değerlendirme biçimleri gibi bağlamsal faktörler tarafından belirlenir (Beattie, Collins ve McInnes, 1997). Öğretme ve öğrenmeyi iyileştirmek ve başarılı olmak için derin ve yüzeysel öğrenmenin öğretme-öğrenme ortamındaki karşılıklı ilişkilerinin daha iyi anlaşılması gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme nedenlerini saptamaya çalışan araştırmacılar öğrencilerin öğrenme niyetleriyle ilişki olduğunu savunmaktadırlar. Entwistle (1979) ise, öğrenme yaklaşımlarını belirlemede birbiriyle ilişkili odak noktaları olan 3 unsurdan bahseder. Bunlar: niyet, süreç ve sonuçtur.

2.5.1.1. Derinlemesine yaklaşım. Derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler, öğrenmeye yönelik yoğun istek duyarlar. Öğrenme malzemesiyle ilgili yeni bilgileri ön bilgileriyle ilişkilendirerek ve bağ kurarak yapılandırmaya çalışırlar (Ekinci, 2009), düşünceye duydukları ilgili ile kanıtlara dayandırmaya çalışırlar.

2.5.1.2. Yüzeysel yaklaşım. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler öğrenilen konuyla ilgili bilgileri sorgulamadan olduğu gibi ve olduğu kadar daha çok ezber ile öğrenmeye meyillidirler. Daha önceki konularda ezber ve anlamlı öğrenme arasındaki ilişkiye değinilmişti. Öğrenciler öğrenme materyaliyle ilgili niyetlerinin yeterli olmamasından ve eksikliğinden dolayı anlamaya ve içselleştirmeye önem vermezler. Konunun bilgisini sorgulamadan olduğu gibi ve olduğu kadar daha çok ezber ile öğrenmeye meyillidirler bunun daha ötesine geçme konusunda gayret istek, göstermezler. Senemoğlu (2011), buradaki motivasyon durumundaki eksikliği başarısızlık korkusu ve endişesiyle ilgili olduğunu düşünmektedir. Durumun Bilgileri kalıcılığını sorgulamazlar ve dersten geçmek için gerekli notu almayı yeterli bulurlar. Bu konuda açıklayıcı bilgilere daha önceki konularda ezber ve anlamlı öğrenme arasındaki ilişkiye değinilmiştir.

2.5.1.3. Stratejik yaklaşım. Stratejik öğrenme öğrenci rekabetçilik ile karakterize edilir ve az çaba ile akademik başarıyı en üst düzeye çıkarma ön plandadır (Tait ve Entwistle, 1996; Warburton, 2003). Stratejik öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler ise bilgiyi anlamlandırma, yapılandırma öğrenmeye istekli, ilgili olmaktan ziyade temelde başarıma güdüsüyle öğrenmektedirler. Başarma güdüsüne odaklı stratejik yaklaşımı benimseyen öğrenciler öğrenme ortamında spesifik özelliklerinden dolayı kolayca fark edilirler çünkü bu öğrenciler planlı ve sorgulayıcıdır.

2.6. Öğretme Öğrenme Ortam Algıları

Eğitim ortamı etkili bir programın başarısını belirleyen en önemli faktörlerden biridir (Alquliti et al., 2019; Ramsden & Entwistle, 1981). Çağdaş bir eğitim programı çağdaş öğretme öğrenme ortamlarını gerektirmektedir. Literatürde “öğrenciler iyi bir öğrenme

ortamının nasıl olduğunu düşünüyorlar” sorusuna cevap arayan birçok çalışma yapılmıştır. Öğretme öğrenme ortamı öğrenme çevresi olarak ta tanımlanabilmektedir (Ramsden, 1999). Yükseköğretimde öğretmenlerin alanında yetkin olmaları ve istekli öğrencilerden oluşan bir sınıfa bilgi vermek yeterli görülmemektedir. Belli öğrenmelere sahip lisans düzeyindeki öğrencilerin öğretme ve öğrenme ortamında nasıl öğrendiklerinin bilinmelidir. Yapılan araştırmalarda lisans düzeyinde öğretmen merkezli yaklaşımın (özellikle öğretmenin konuşmasına dayalı ders anlatımı) değişmesi gerektiğini ve öğretmenlerin de gereken bu değişikliklerle ilgili sahip olmaları gereken deneyim ve beceriye hazır olmadıkları öngörülmektedir (Bonwell & Sutherland, 1996, s. 3., akt. Ayşe, 2005, s. 182).

Rothstein (1990), etkili bir öğretme ortamı oluşturmak için 4 faktör öngörmektedir:

- 1- Esneklik: Her duruma, her zamana ve her öğrenciye uygun bir öğretme stratejisi ya da tekniği yoktur. Tek genel prensip, farklı zamanlar, durumlar ve öğrenciler için farklılaşabildi strateji ve teknikleri uygulayabilecek yeterliliğe ve esnekliğe sahip olmaktır.
- 2- Coşkulu Olmak: Öğrenciye coşkuyla ve dostça yaklaşan öğretmenlerin öğrenci başarısını arttırmaktadır.
- 3- Sınıf Yönetimi: Bu faktör, öğretimi kolaylaştırmak öğrenmeye ayrılan zaman artırmak, hoş bir ortam oluşturmak, bozucu davranışları önlemek, disiplin sorunlarını ele almak için çok çeşitli tekniklerin kullanımına dayanmaktadır.
- 4- Konu Bilgisi, Düzenlemesi ve Açık Sunum: Konu alanını bilmek, uygun bir şekilde düzenleyebilmek ve açık bir sunum yapabilmek etkili öğretme için zorunludur (Karakelle, 2005).

Rothstein (1990), çeşitli araştırma bulgularına dayalı olarak etkili öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri şöyle tanımlamaktadır:

- 1- Sınıfı etkili bir şekilde yönetmek: Sınıfı kontrolünde tutabilmek, problemleri diğer üyeleri en az etkileyecek şekilde ele almak ve sınıf zamanını etkili kullanmak;
- 2- Uygun teknikleri kullanmak, dersi öğrencinin ilgisini çekecek şekilde sunmak;
- 3- Öğrencilerin benlik kavramlarını geliştirmelerine yardımcı olmak;

- 4- Öğrencinin ilerlemesini değerlendirmek ve öğrenciye bu konuda yapıcı geribildirimler vermek;
- 5- Bazı öğrencilerin özel gereksinimleri olabileceğinin farkında olmak ve bunları mümkün olduğunca karşılamaya çalışmak;
- 6- Çağdaş araştırmaları izlemek ve öğrencilerin yararına kullanabilmek.

Sınıf içi öğrenmeye yönelik birçok güncel yaklaşım, uygun bir öğrenme ortamının yaratılması, izlenmesi ve kontrol edilmesinde öğrencinin rolüne vurgu yapmaktadır. Bu alandaki araştırmalar, öğrencilerin dikkati odaklamak, konsantrasyonu sürdürmek, sınav kaygısını yönetmek, motivasyon oluşturmak ve sürdürmek ve zamanı etkili bir şekilde yönetmek için kullandıkları stratejilere odaklanmıştır. Performans ve sınav kaygısını inceleyen çalışmalar bu alandaki araştırmaların prototipidir (Weistein ve Mayer, 1983).

Öğrenme öğretme ortamlarında yapılandırmacı çağdaş öğretim yaklaşımlarına göre öğrenci merkezli yaklaşım öngörülmektedir.

Öğretimde amaç öğrenmenin verimli ve kaliteli biçimde gerçekleşmesidir. Öğrencilerin verimli ve kaliteli öğrenmelerini sağlamada en önemli unsurlardan biri öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına uygun hazırlanan öğretme öğrenme ortamlarıdır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının bilinmesi uygun öğretme öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi bakımından önemlidir. Farklı öğrenme yaklaşımlarına uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğretme-öğrenme sürecinin öğrenme biçimlerinin dikkate alınarak düzenlenmesinin hedef kazanımlara ulaşılmasındaki önemi göz ardı edilemez bir gerçektir. Çünkü Öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğinin ve verimliliğinin öğrenenin öğrenme ihtiyacını karşılamasına ve öğrenme yaklaşımına göre düzenlenmesine bağlı olduğu göz ardı edilmemelidir (Boydak, 2001; Mahiroğlu, 1999). Bu sebeple eğitmenin farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılaması eşit davranması gereklidir (Bahar vd., 2009). Alanyazın incelendiğinde lisans eğitim ortamındaki öğrenme ortamının öğrenme yaklaşımları üzerinde önemli etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğrenciler lisans düzeyine gelinceye kadar çeşitli eğitim yaşantıları geçirmektedir. Bu yaşantılar zaman içinde birbirlerinden (Closs, Mahat ve Imms, 2022) öğretme öğrenme ortamlarından etkilenecek şekillenmektedir. Öğrenme

ortamının özellikleri (ders tasarımı, uygulama, değerlendirme, iş yükü vb.) öğrenme yaklaşımlarının şekillenmesinde etkilidir (Ekinci, 2008, s. 25).

2.6.1. Etkinlik. Öğretme öğrenme ortamını oluşturan unsurlardan biri olan etkinlik ders tasarımı ve uygulaması olarak kabul edilmektedir. Biggs öğretme öğrenme ortamında gerçekleşen etkinliklerin öğrenciler ve öğretmenler bakımından yüzeysel ve derinlemesine yaklaşıma yönelme sebeplerini maddeler halinde aktarmaktadır. Biggs (2011, s. 25-26) yüzeysel öğrenme yaklaşımına özendirerek yönlendiren öğrenme ve öğretme ortamına dayalı nedenleri ise 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.

Biggs (2011, s. 26-27), derinlemesine öğrenme yaklaşımına özendirerek yönlendiren 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.

Öğretmene 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 özendiren 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.

2.6.2. Değerlendirme. Değerlendirme yöntemleri öğrencilerin konuyu nasıl ele alacaklarına ilişkin bir yöntem geliştirmelerinde etkili ve önemlidir. Trigwell ve Prosser (1991), derinlemesine öğrenme ve kavramsal anlamayı hedefleyen değerlendirme yöntemleri ve öğretim uygulamaları kullanılarak öğrencilerin

derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmelerinin daha etkin şekilde teşvik edilebileceğini belirtmektedir.

2.6.3. İş yükü. Öğrenme ortamının değişkenleri arasında yer alan iş yükü öğrencilerin öğrenme etkinliklerine ayırdıkları zaman olarak tanımlanmaktadır (Chambers, 1992). Öğretme-öğrenme ortamının niteliğini oluşturan değişkenlerden olan iş yükü öğrencilerin yaklaşımları üzerinde etkilidir. İş yükü öğrencinin derste harcadığı zaman, dersi anlamaya yönelik harcadığı zaman, dersle ilgili ödevlere ayırdığı zamanın toplamı ve öğrenme malzemesine yönelik algısal yoğunluk düzeyi olarak kabul edilmektedir (Ekinci, 2008).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt bölümleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

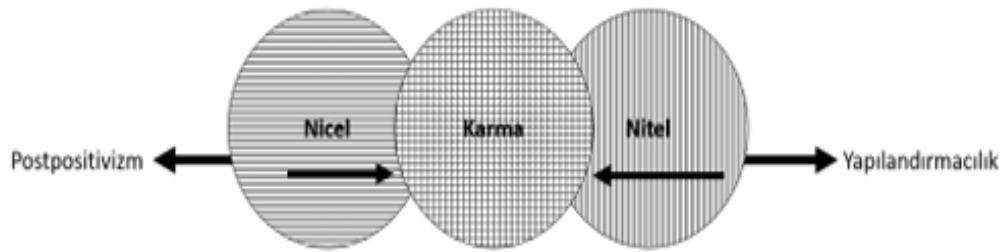
3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik başarının yordayıcıları olan Öğrenme Yaklaşımları ve Öğretme Öğrenme Ortamlarının incelenmesinde karma araştırma modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın nicel bölümü nedensel ilişkisel model ile nitel kısmı ise açıklayıcı desene göre yürütülmüştür. Araştırmanın nicel bölümünün verileri ölçekler yardımıyla toplanırken, nitel bölümünün verileri odak grup görüşmeleriyle toplanmıştır. Bu bağlamda araştırmada karma yöntem kullanılmıştır.

Yöntembilim (metodoloji) üç temel yaklaşımdan (nitel, nicel ve karma) oluşmaktadır. Bu yaklaşımlar verilerin analiz türlerine göre: sayısal verilerin analiz edilmesi nicel, sözel verilerin analiz edilmesi nitel ve hem sayısal hem de sözel verilerin analiz edilmesi karma yöntem olarak sınıflandırılmaktadır.” (Alkan vd., 2019, s. 560).

Araştırmacıların seçtikleri araştırma yöntemleri metodolojik yaklaşımlar olarak ifade edilir. Bu metodolojik yaklaşımlara örnek olarak nicel, nitel ve karma yöntemler araştırma desenleri verilebilir (Toraman, 2021). Desenler için, deneysel desen araştırmaları ile anket uygulaması içeren araştırmalar nicel araştırmaya; durum çalışması ve fenomenoloji nitel araştırmaya, açıklayıcı sıralı karma yöntemler araştırması deseni karma yöntemler araştırmasına örnek olarak verilebilir.

Creswell ve Plano Clark'ın (2018), araştırmaya ilişkin seçtiğimiz metodolojinin felsefik ve teorik bakış açılarımızdan etkilendiğini belirterek karma yöntem araştırmalarındaki metodolojik ile felsefik yapıdan oluşan durumu bir görselle ifade etmişlerdir.



Şekil 3. Karma Yöntemler Araştırmasının Metodolojik ve Felsefik Olarak Durumu

Kaynak: Creswell & Plano Clark (2018) ve Fetters vd. (2020) uyarlanmıştır.

Şekil 3’de nicel araştırma paradigması postpozitivizm ile nitel araştırma paradigması ise yapılandırmacılık paradigmasıyla açıklanmaktadır. Karma yöntem her iki araştırma yönteminden elde edilen sonuçların birleştirilmesi olarak ifade edilmektedir.

Bütün araştırma yöntemlerinin güçlü ya da zayıf yönleri bulunmaktadır. Araştırmalarda nitel ya da nicel yöntemlerden yalnızca birini kullanmak kimi zaman yetersiz kalabilmektedir. Bu anlamda araştırma problemini yeterince anlamak için nitel ya da nicel yöntemlerin tek başına yeterli olmadığı durumlarda karma yöntem araştırmalarını kullanmak uygundur (Creswell, 2021, s. 15). Bunun gerekçesi olarak araştırmalarda nitel ya da nicel yöntemlerden yalnızca birini kullanmanın kimi zaman yetersiz kalması gösterilmektedir.

Tablo 5.

Nitel ve Nicel Verilerin Özellikleri

Nicel Veriler	Nitel Veriler
Sayısal olarak ölçme yapılır.	Sayısal olarak ölçme yapılmaz.
İçeriği yüzeyseldir	İçeriği derinlikli ve yoğundur.
Sayılar yorumlanır.	Sözcükler yorumlanır
Sayısal standartlarla ifade edilir	Sözcüklerin ifadesi standart değildir.
Diyagram ve istatistikler ile analiz yapılır.	Kavramsallaştırma ile analiz yapılır

Kaynak: (Saunders et al., 2009: akt. Güçlü, 2020)

Tablo 4’te yer alan veri özelliklerindeki farklar veri analizine de yansımaktadır. Nitel ve nicel yöntemlerin aralarındaki farklara göre; nitel araştırmada tümevarım özelliği taşıyan veri analiz süreci araştırmacının veri toplamaya başlamasıyla başlarken, nicel araştırma yönteminde ise veri toplama süreci bittikten sonra başlamaktadır (Güçlü, 2020).

Creswell (2021), karma yöntem araştırmalarının kapsamını belirleyen planının maddelerini şöyle açıklamaktadır:

- Araştırma sorularına aranan cevabı bulmak amacıyla hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasını ve analizini içerir,
- Sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve davranış bilimlerinde bir araştırma yöntemidir,
- Nitel ve Nicel süreci kuramsal bir plan dahilinde bir araya getirilir.

Karma modelin 3 temel avantajı bulunmaktadır. Bunlar; nitel ve nicel yöntemin birbirini desteklemesi, detaylı analiz olanağı sunması, ortaya çıkan yeni fikirlerle ve bunlarla ilgili çelişki içeren fikirlerin yeni araştırma konularının ortaya çıkabilmesidir (Rossman Wilson, 1994, s. 325, akt.Tunalı vd., 2016).

Karma yöntemin kavramsal kalite ölçütleri karma yöntem gerekçesi, nitel ve nicel veri toplama analiz teknikleri ile nitel ve nicel veri sonuçlarının birbiriyle birleştirilmesi (Kanadlı, 2021).

Tablo 6.

Nitel Araştırma Avantaj ve Dezavantaj Özellikleri

Nitel Araştırma	
Avantajlar	Dezavantajlar
Cok geniş kitleler üzerinden sonuçlar çıkarır.	Çok yalın (kuru) ve insanı anlama odaklı değildir.
Verileri verimli bir biçimde analiz eder	Katılımcıların görüşlerini kaydetmez.
Veriler arasında ilişkiler araştırır.	Katılımcıların durumları ve ilişkileri hakkında çok sınırlı bilgi sunar.
Muhtemel neden sonuc ilişkilerini irdeler.	Büyük oranda araştırmacı eksenlidir
Ön yargıları kontrol eder.	
İnssnaların sayısal tercihlerine hitap eder.	

Kaynak: (Creswell ve Sözbilir, 2017)

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel ve nitel verilerinin toplanmasında sayı ve nitelik bakımından birbirinden farklı iki farklı grup ile çalışılmıştır. Nicel ve nitel boyuta ait örneklem grubunun belirlenme süreci aşağıda açıklanmıştır.

3.2.1. Nicel çalışma grubu. Nicel boyutun çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü 1. 2. 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 128 öğrenci oluşturmaktadır.

Nicel boyutta nedensel karşılaştırma modelinin kullanıldığı araştırmalar deneysel araştırmalarla benzer yapıda araştırmaların duruma ilişkin neden- sonuçları arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışır. Deneysel araştırmalardan farklı olarak Bununla birlikte bu araştırmalarda deneysel araştırmalardan farklı olarak araştırılan durum araştırmacının etkisi olmadan ortaya çıkmaktadır (Emrahoğlu ve Öztürk, 2010). Örneklem evreni temsil etme kapasitesine sahip ve onun yerine onun bir bölümünü inceleyerek genellemeler üretebilen kısa sürede etkili araştırmalar yapmayı sağlayan özelliğine sahiptir. Bu araştırmanın nicel boyutunun örnekleme amaçsal örnekleme yöntemi göre belirlenmiştir.

3.2.2. Nitel çalışma grubu. Araştırmanın nitel boyutunun örnekleme amaçlı aykırı durum örnekleme olarak belirlenmiştir. Olasılık temelli olmayan amaçlı örnekleme yaklaşımında araştırma amacına bağlı olarak zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine araştırılmasına hizmet etmektedir (Başaran, 2019). Araştırmacı belirlenen araştırma durumuyla ilgili olguları anlamaya ve aralarındaki ilişkiler ilişkileri keşfetmeye ve açıklamaya çalışmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Amaçlı örnekleme stratejilerinden olan aykırı örnekleme yöntemi ile konuyla ilgili varolan aykırı durumların derinlemesine incelenip netleştirilmesini sağlar. Araştırmamızın çalışma grubu bilgi kalıcılığı yüksek olan öğrencilerin oluşturduğu üst düzey bilgi grubu ile bilgi kalıcılığı düşük olan öğrencilerin oluşturduğu alt düzey bilgi grubu olarak iki düzey grubundan oluşmaktadır. 1. 2. 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarından her iki düzey grubundan eşit sayıda

olacak şekilde 6 öğrenci seçilmiş ve toplamda 24 öğretmen adayı nitel boyutun örneklemini oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nicel kısmında, öğretmen adaylarına ait ÖBİS’te kayıtlı güz dönemi sınavları “dönemlik sınav” olarak adlandırılmıştır. Altı aylık süreç sonunda bahar döneminde tekrarlanan güz dönemi sınavları ise “tekrarlanan sınav” olarak tanımlanmıştır. Dönemlik sınava ait puanlar öğrenci bilgi sisteminden alınırken, tekrarlanan sınav puanları alan ve meslek bilgisi dersi olarak tanımlanan sekiz dersin sınavlarının aynı öğrencilere tekrar uygulanmasıyla elde edilmiştir. Daha sonra tekrarlanan sınav puanlarından dönemli sınav puanları çıkartılmış ve kalan puanların “başarı farkı puanı” olarak adlandırılmıştır. Elde edilen başarı farkı puan ortalamaları dikkate alınarak ortalamanın üzerinde puana sahip olan öğrenciler “üst düzey bilgi”, ortalamanın altında puana sahip öğrenciler “alt düzey bilgi” olmak üzere gruplanarak alt düzey bilgi grubu ve üst düzey bilgi grubu olarak iki farklı bilgi düzey grubu oluşturulmuştur.

3.3.1. Nicel veri toplama süreci.

3.3.1.1. Sınavların tekrar uygulaması. Araştırmada bilginin kalıcılığını ölçmeye yönelik olarak seçilen meslek bilgisi ve alan bilgisi dersleri olan 1.sınıfa ait Anatomi, Hareket Eğitimi ile Beden Eğitimi ve Sporun Temelleri, 2. Sınıfa ait Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yaklaşımları ve Motor Gelişim, 3. Sınıfa ait Antrenman Bilgisi ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi, 4. sınıfa ait Özel Eğitim ve Kaynaştırma lisans derslerinin 2021-2022 güz dönemi vize sınavları 2021-2022 bahar dönemi vize sınavı haftasında, 2021-2022 güz dönemi final sınavları 2021-2022 bahar dönemi final haftasında öğrencilere tekrar uygulanmıştır. Sınavların uygulanmasında bahar dönemi ile güz dönemi arasında geçen altı aylık süre dikkate alınmıştır.

3.3.1.2. Öğretim yaklaşımları ölçeği ile öğretme öğrenme ortamı ölçeğinin uygulanması. Araştırmanın veri toplama araçlarından olan Öğretim Yaklaşımları Ölçeği ile Öğretme Öğrenme Ortam Algısı Ölçeği öğretmen adaylarına 2021-2022 bahar dönemi final haftasında güz döneminden itibaren geçen altı aylık süre sonunda uygulanmıştır.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Süreci.

3.3.2.1. Odak grup görüşmesinin uygulanması. Araştırmanın nitel kısmının veri toplama aracı olan Odak Grup Görüşmeleri 2022-2023 bahar dönemi nisan ayında üst düzey ve alt düzey bilgi gruplarından seçilen 24 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler her bir bilgi düzey grubundan (üst düzey ve alt düzey bilgi) 3'er kişinin alındığı 6 kişiden oluşan 4 farklı görüşme grubu ile gerçekleştirilmiştir. Her bir oturumu 120 dakika süren görüşmelerin tamamlanması 3 gün içerisinde tamamlanmıştır. Katılımcılara ilk olarak görüşme formu ile ilgili bilgi verilip onay alınmış ardından görüşme soruları yöneltilmiştiler derinlemesine bilgi alınmaya çalışılmıştır. Görüşmeler bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve ses kaydına alınarak daha sonra deşifre edilip yazıya aktarılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri toplama araçları nedensel ilişkisel modele uygun olarak araştırmanın alt problemlerinin incelenme amacına göre Nicel Veri toplama Araçları ve Nitel Veri Toplama Araçları olmak üzere iki bölüm halinde açıklanmaktadır.

3.4.1. Nicel veri toplama araçları. Bu çalışmada öğrencilerin hangi yaklaşımları tercih ettiklerini belirlemeye yönelik toplanan verileri elde etmek için üniversite öğrencilerine Ekinci (2008) tarafından geliştirilen Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYÖ) ile Öğrenme Öğretme Ortamı Algısı Ölçeği uygulanmıştır.

Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (1) Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı, (2) Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı ve (3) Stratejik Öğrenme Yaklaşımı boyutlarından oluşmaktadır. (Bu boyutlara ilişkin açıklamalara giriş bölümünde yer verilmiştir). Ölçekte her biri

18 olmak üzere toplam 54 madde yer almaktadır. Ölçeğin birinci boyutuna ilişkin faktör yükleri ,51 ile ,65 arasında, ikinci boyutuna ilişkin faktör yükleri ,39 ile ,75 arasında, üçüncü boyuta ilişkin faktör yükleri ,34 ile ,58 arasında değişmektedir. Bu boyutların ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans %30,980'dir. Ölçeğin madde ayırıcılık güçleri birinci boyut için ,46 ile ,61 arasında, ikinci boyut için ,31 ile ,70 arasında ve üçüncü boyut için ,30 ile ,54 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirlik düzeyine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha (α) değerleri birinci boyut için ,89, ikinci boyut için ,87, üçüncü boyut için ,82 ve bütünü için,85'tir.

Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği ise (1) Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri, (2) Değerlendirme ve (3) İşyükü boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte birinci boyutta 17, ikinci boyutta 9 ve üçüncü boyutta 5 olmak üzere toplam 31 madde yer almaktadır. Ölçeğin birinci boyutuna ilişkin faktör yükleri ,48 ile ,69 arasında, ikinci boyutuna ilişkin faktör yükleri ,54 ile ,72 arasında, üçüncü boyuta ilişkin faktör yükleri ,45 ile ,69 arasında değişmektedir. Bu boyutların ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans %34,923'tür. Ölçeğin madde ayırıcılık güçleri birinci boyut için ,46 ile ,61 arasında, ikinci boyut için ,31 ile ,70 arasında ve üçüncü boyut için ,30 ile ,54 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirlik düzeyine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha (α) değerleri birinci boyut için ,89, ikinci boyut için ,84, üçüncü boyut için ,65 ve bütünü için,86'dır.

3.4.2. Nitel veri toplama araçları.

3.4.2.1. Odak grup görüşmesi. Bu bölümde araştırmanın nitel verilerinin toplanması hakkında bilgi sunulmuştur.

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin gruplandırılan başarı düzeylerine göre sınıflandırılan öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarına ve öğrenme öğretme ortam algılarına yönelik görüşlerinin alınmasında yarı yapılandırılmış soruların kullanıldığı nitel veri toplama tekniklerinden odak grup görüşmesi uygulanmıştır.

Bowling'e (2014) göre, odak grup görüşmesi küçük bir grupla lider arasında grup dinamiğinin etkisini kullanma, derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretme biçimidir. Odak grup görüşmeleri, grup üyelerinin bilgi ve deneyimlerini araştırırken sadece ne düşündüklerini değil, nasıl ve neden bu şekilde düşündüklerini de belirlemek amacıyla kullanılabilir (Kitzinger, 1995).

Araştırmanın çalışma grubu lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden amaçlı aykırı durum örnekleme yöntemiyle seçilecek olan öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Her görüşme altı öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunda yer alan 24 öğrenci ile dört farklı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama olarak 120 dk sürmüştür.

Uzman görüşleri doğrultusunda 23 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. 23 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmenin ilk aşamasında öğretmen adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarına ilişkin;

1. Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımına ait görüşlerine,
2. Stratejik Öğrenme Yaklaşımına ait görüşlerine,
3. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına ait görüşlerine ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmayla ilgili görüşmelerin ikinci aşamasında ise Öğretme Öğrenme Ortamı Algılarına İlişkin;

1. Etkinlik
2. Değerlendirme
3. İş yükü alt boyutlarına ait görüşlerine ulaşılmaya çalışılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer odak grup görüşmesi soruları Öğretim Yaklaşımları ile Öğretme Öğrenme Ortamı Algısı ölçeklerinin soru maddeleri dikkate alınarak ve içerdikleri kritik özellikler belirlenerek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.5. İnandırıcılık

Nitel bir çalışmada inanılrlığı sağlamanın en iyi yolu uzun süreli etkileşimdir (prolonged engagement). Çalışmanın yapıldığı ortamda bulunmak araştırmacının önyargılarını kontrol etmesine yardımcı olur. Araştırmacı araştırmayla ilgili uygulamaları kendisi gerçekleştirmiş ve veri toplama sürecini yakından takip etmiş ve bu süreç içinde öğrenciler ile uzun süreli etkileşimde bulunmuştur. Veri toplama süreci içerisinde uzman görüşünün alınması, birden çok veri toplama yönteminin kullanılması ve modelin uygunluğunun değerlendirilmesi inandırıcılığı arttırmaktadır.

Araştırma verileri öğretmen/uygulayıcı dışında danışman olan uzman kişi tarafından değerlendirilmiş ve bu da inandırıcılığı arttırmıştır. Araştırmacı, araştırmanın sonuçlarını verileri yeterli düzeyde betimleyerek aktarılabilir hale getirmek için temaları yazarken doğrudan alıntılar yaparak, okuyucuların aktarılabilirliğe ilişkin karar vermesini kolaylaştırmaya çalışmıştır. Odak öğrencilerle yapılan görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedildikten sonra araştırmacı bu ses kayıtlarını tek tek dinleyerek görüşmeleri Word dosyasına aktarmıştır. Bir çalışmanın iç geçerliğini artırmada belki de en çok bilinen ve uygulanan strateji üçgenleme tekniğidir. Burada sorulacak soru “Bu sonuçlar ne kadar inandırıcı?” ve “Aynı ya da benzer örneklemler çalışmalarda bulgular tekrarlanabilir mi?” olmalıdır. Üçgenleme iki ya da daha fazla veri toplama yönteminin (örneğin, görüşmeler ve gözlemler) ya da iki ya da daha fazla veri kaynağının (örneğin, farklı grup üyeleriyle bireysel görüşmeler) sonuçlarının karşılaştırılmasıdır. Bu çalışmada üçleme bağlamında; farklı veri toplama araçları kullanılmış, veriler farklı zaman dilimlerinde toplanmış ve bulguların doğruluğu için uzman-danışman da süreç içinde rol almıştır.

3.6. Verilerin Analizi

3.6.1. Nicel veri analizi. Nicel araştırmalarda veri analiz sürecinde olguları tanımlamayı ve tanımlamada gözlenen verileri sayısallaştırmayı, sayısallaştırılan verilerin tür ve özelliğine göre ayırmayı, değişken sayısına bağlı olarak istatistiksel analizler yapmayı, analizler yoluyla mevcut durumu tanımlamayı ve geleceğe dair yorumda bulunmayı amaçlamaktadır. Nicel veri analizleri bu doğrultuda Betimsel ve Çıkarımsal (Kestirimsel) analizler olarak iki alt başlıkta incelenebilir (Kirk, 2008; Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Betimsel istatistikler testlerde örneklemde elde edilen ve evreni temsil edecek verilerin ortalama, yayılma ve korelasyon katsayı verilerin tablo ve grafiklerle tanımlanmasıdır (Ekiz, 2020; Köklü ve Büyüköztürk, 2000; Tutar ve Erdem, 2020). Bir değişkenin iki ya da daha çok değişken ile olan ilişkisi çoklu korelasyon; bu değişkenlerden birinin sabitlenerek diğer değişkenler ile olan ilişkisi ise kısmi korelasyon teknikleriyle hesaplanır (Köklü ve diğ., 2006).

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenme öğretme ortamı algıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin, Öğrenme- Öğretme ortamı

algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin ve Öğrenme yaklaşımlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkinin analizinde korelasyon analizi kullanılmıştır. Verilerin korelasyon analizinde ilk olarak normallik dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmalarda normallik varsayımı bir ya da daha fazla değişkenin gözlem dağılımının evren dağılım ile normal dağılım arasındaki farkın olmaması olarak tanımlayabiliriz. Normallik varsayımının evren dağılım ile belli değişken ya da değişkenler arasındaki dağılımın test edilmesi sonucunda anlamlı bir farklılığın olma veya olmama durumunun belirlenmesidir (Aksu vd., 2021).

Bu çalışmada kullanılacak bir diğer analiz ise regresyon analizidir. Regresyon analizi, aralarında iki olan ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecini anlatır (Büyüköztürk, 2020, s. 93).

Regresyon analizinde;

1-Bağımlı değişken bir, bağımsız değişken bir ise, yönteme basit regresyon analizi,

2-Bağımlı değişken bir, bağımsız değişken iki ya da daha fazla ise çoklu regresyon analizi,

3-Bağımlı değişken iki ya da daha fazla ise çok değişkenli regresyon analizi denir.

Regresyon analizi değişkenler arasındaki ilişki doğrusal ise, doğrusal regresyon analizi, değilse doğrusal olmayan (eğrisel) regresyon analizi olarak isimlendirilir (Büyüköztürk, 2020, s. 93).

Verilerin analizinde ikinci aşamada Normallik sınamasına göre verilerin normal/anormal dağılım göstermesi durumuna bağlı olarak parametrik/ nonparametrik testlerden pearson/spearman korelasyon analizi uygulanmıştır. Korelasyon çalışmaları araştırma değişkenleri arasındaki neden-sonuç ilişkisini bulmayı ve tanımlamayı amaçlayan araştırmalardır (Ocak, 2019). İlişkisel araştırmalarda korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişkenlik göstermekte ve korelasyon katsayısının işareti ilişkinin pozitif mi yoksa negatif mi olduğunu gösterirken negatifliğin bir değişken artar iken diğerinin azalığını pozitif olması da iki değişkeninde beraber artıp azaldığının gösterir (Oral ve Çoban, 2020). Analizler de SPSS (22.00) paket programı kullanılmış,

verilerin ayırt edici özelliğinin belirlenmesinde anlamlılık düzeyi olarak 0,05 olarak kabul edilmiştir.

3.6.2. Nitel veri analizi. Nitel veri analizi, üzerinde çalışılan veriyle ilgili anlam üretmek ve veri setinde neyin temsil edildiğine dair açıklamalar geliştirmek amacıyla yapılan bir sınıflandırma ve yorumlama sürecidir. Bu süreç aynı zamanda rutin ve pratik uygulamalardaki yapıları, süreçleri veya alan sorunlarını keşfetmek ve tanımlamak için de başvurulmuş bir yoldur. Yorumlayıcı bir felsefeye dayanan nitel veri analizi genellikle üzerinde çalışılan veri setinin (i) kabataslak analizi (gözden geçirme, yoğunlaşma, özetleme) ile (ii) ayrıntılı analizinin (kategorilerin detaylandırılması, hermenütik yorumlama, verilerin tanımlanması) birleştirilmesidir (Çelik vd., 2020). Bu bağlamda nitel veri analizi esasta üç adımda gerçekleştirilir: (i) Veri azaltımı; araştırma sonunda elde edilen verilerin seçilmesi, incelenmesi, basite indirgenmesi, özetlenip dönüştürülmesi; (ii) veri gösterimi; sonuçların ortaya konması için toplanan verilerin düzenlenmiş halini oluşturma; (iii) sonuç çıkarma/doğrulama; olay ve nesneler arasındaki nedensel ilişkileri, örüntüleri, olası yapıları ortaya çıkarma, sonuçları geçerlik bakımından test etme (Miles ve Huberman, 2016). Nitel çalışmalarda, araştırmacının hangi nitel analize göre araştırmayı yürüteceğine karar verme aşamasında dikkat etmesi gereken husus, betimsel analizler de eldeki nitel veriler öncelikle kategorileri ya da kodlamalara göre önceden belirlenmiş temalara yerleştirilir ve çözümlenir, son olarak da yorumlanır (Çetin vd., 2021). Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulguları analiz etmeye yönelik kullanılan nitel veri analiz sürecinde öğrencilerin görüşlerinden oluşan veriler betimsel analiz yöntemiyle kodlara göre tanımlanarak yorumlanmıştır. Nitel verilerin analizinde üç uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri önce ayrı ayrı alınıp daha sonra birleştirilerek ortak görüşler elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen nitel veri dökümanlarının incelenmesi ile önce kodlar ardından kategoriler ve daha sonra da temalar belirlenmiştir. Elde edilen bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Lisans öğrencilerinin bilgi düzey gruplarına göre, öğrenme öğretme ortamı algıları, öğrenme yaklaşımları nedir?” sorusunun cevabı olan sonuçları elde etmeye yöneliktir. Öğrencilerin öğrenme ortam algıları ile öğrenme yaklaşımlarının karşılaştırmalarına ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir. Öğrencilerin öğrenme öğretme ortamı algı düzeyleri ile öğrenme yaklaşımları, bilgi düzey grupları olan alt ve üst gruba dayalı olarak ifade edilmektedir.

4.1.1. Lisans öğrencilerinin dönem bilgi düzey gruplarına göre öğretme öğrenme ortam algısı düzeylerine ve öğrenme yaklaşımlarına ilişkin bulgular.

Tablo 7.

Öğrenme Ortam Algıları ile Öğrenme Yaklaşımlarının Ortalama ve Alt Boyut Ortalama Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Test Sonuçları

Değişken	n	$\bar{x}$	Ss	
Bilgi (Üst Düzey)	Dönem Puanları	61	61,85	2,619
	Tekrarlanan Sınav Puanları	60	43,87	2,643
	Öğrenme Yaklaşımları	61	179,86	18,960
	Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	61	66,21	9,825
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	61	61,93	10,757
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	61	51,72	10,386
	Öğrenme Ortam Algıları	61	106,77	15,813
Bilgi (Alt Düzey)	Dönem Puanları	67	63,27	1,959
	Tekrarlanan Sınav Puanları	67	41,99	1,937
	Öğrenme Yaklaşımları	67	176,05	21,848
	Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	67	65,58	11,206
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	67	61,01	11,251
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	67	49,46	10,140
	Öğrenme Ortam Algıları	67	103,49	16,204

Tablo 7’de Lisans öğrencilerinin alt düzey grup değişkenine göre dönem akademik başarı puan ortalaması $\bar{x}=63,27$, tekrarlanan sınav başarı puan ortalamaları ise $\bar{x}=41,99$, standart sapması $ss=1,937$ olarak hesaplanmıştır.

Lisans öğrencilerinin alt düzey grup değişkenine göre Öğrenme yaklaşımları toplam puan ortalamaları $\bar{x}=176,05$, öğrenme yaklaşımı alt boyutu olan derinlemesine yaklaşım ortalama puanı $\bar{x}=65,58$, stratejik öğrenme alt boyutu ortalama puanı $\bar{x}=61,01$ ve yüzeysel öğrenme alt boyutu ortalama puanı $\bar{x}=49,46$, standart sapması $ss=10,140$ olarak hesaplanmıştır.

Lisans öğrencilerinin alt düzey Öğretme Öğrenme ortam algısı toplam ortalama puanları $\bar{x}=103,49$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.1.’de Lisans öğrencilerinin üst düzey grup değişkenine göre dönem akademik başarı puan ortalamaları $\bar{x}=61,85$, tekrarlanan sınav başarı puan ortalamaları ise $\bar{x}=43,87$ olarak hesaplanmıştır.

Lisans öğrencilerinin üst düzey grup değişkenine göre Öğrenme yaklaşımları toplam puan ortalamaları $\bar{x}=179,8689$, öğrenme yaklaşımı alt boyutu olan derinlemesine yaklaşım ortalama puanı $\bar{x}=66,21$, stratejik öğrenme alt boyutu ortalama puanı $\bar{x}=61,93$, ve yüzeysel öğrenme alt boyutu ortalama puanı $\bar{x}=51,72$ olarak hesaplanmıştır.

Lisans öğrencilerinin üst düzey Öğretme Öğrenme ortam algısı toplam ortalama puanları $\bar{x}=106,77$ olarak hesaplanmıştır.

Lisans öğrencilerinin dönem ve tekrarlanan akademik başarı puanlarına bakıldığında bilgi düzey grup değişkenine göre alt düzey dönem ortalama puanları üst düzey ortalama puanlarından fazladır. Öğrenme yaklaşımı boyutlarında ise alt düzeyin yüzeysel ve stratejik yaklaşım puanlarının üst düzeyden fazla olduğu, derinlemesine yaklaşım puanlarının ise üst düzeyde alt düzeyden fazla olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

4.2.1. Lisans öğrencilerinin bilgi düzeyi grup değişkenine göre dönemlik ve tekrarlanan sınav başarılarına ilişkin bulgular.

Tablo 8.

Bilgi Düzey Gruplarına Göre Dönemlik ve Tekrarlanan Sınav Başarı Düzeylerinin Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken		Dönem Ortalaması	Tekrar Ortalaması
Bilgi (Üst Düzey)	Pearson Correlation	1	,831**
	Sig. (2-tailed)		,000
	n	61	60
	Pearson Correlation	,831**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	n	60	60
Bilgi (Alt Düzey)	Pearson Correlation	1	,385**
	Sig. (2-tailed)		,001
	n	67	67
	Pearson Correlation	,385**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	n	67	67

Üst düzey grup değişkenine göre öğrencilerin dönem ortalamaları ile tekrar ortalamaları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r = 0.831$, $p < .01$). Bu bulguya göre; dönem ortalaması arttıkça tekrar ortalamalarının da aynı yönde arttığı söylenebilir.

Alt düzey grup değişkenine göre öğrencilerin dönem ortalamaları ile tekrar ortalamaları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r = 0.385$, $p > .000$). Bu bulguya göre; dönem ortalaması arttıkça tekrar ortalamalarının da aynı yönde arttığı söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

4.3.1. Lisans öğrencilerinin bilgi düzey gruplarına göre öğrenme yaklaşımları alt boyutları ile öğrenme öğretme ortam algıları alt boyutlarına ilişkin bulgular.

Tablo 9.

Bilgi Düzey Üst Grubunun Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutları ile Öğrenme Öğretme Ortam Algıları Alt Boyutları Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken		Derinlemesine	Stratejik	Yüzeysel	Öğrenme Etkinliği	Değerlendirme	İş Yükü	
Bilgi (Üst Düzey)	Derinlemesine	Pearson Correlation	1	,558**	-,243	,446**	,127	-,069
		Sig. (2-Tailed)		,000	,059	,000	,328	,599
		N	61	61	61	61	61	61
	Stratejik	Pearson Correlation	,558**	1	-,130	,510**	,250	-,175
		Sig. (2-Tailed)	,000		,319	,000	,052	,178
		N	61	61	61	61	61	61
	Yüzeysel	Pearson Correlation	-,243	-,130	1	-,060	-,105	-,269*
		Sig. (2-Tailed)	,059	,319		,649	,419	,036
		N	61	61	61	61	61	61
	Öğrenme Etkinliği	Pearson Correlation	,446**	,510**	-,060	1	,712**	-,151
		Sig. (2-Tailed)	,000	,000	,649		,000	,246
		N	61	61	61	61	61	61
	Değerlendirme	Pearson Correlation	,127	,250	-,105	,712**	1	,012
		Sig. (2-Tailed)	,328	,052	,419	,000		,925
		N	61	61	61	61	61	61
	İş Yükü	Pearson Correlation	-,069	-,175	-,269*	-,151	,012	1
		Sig. (2-Tailed)	,599	,178	,036	,246	,925	
		N	61	61	61	61	61	61

Üst düzey grup değişkenine göre derinlemesine yaklaşım alt boyutuyla öğrenme etkinliği alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,446$, $p < .01$) stratejik öğrenme alt boyutuyla öğrenme etkinliği alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,510$, $p < .01$) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 10.

Bilgi Düzeyi Alt Grubunun Öğrenme Yaklaşım Alt Boyutları ile Öğrenme Öğretme Ortam Algısı Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken		Derinlemesine	Stratejik	Yüzeysel	Öğrenme Etkinliği	Değerlendirme	İş Yüklü	
Bilgi (Alt Düzey)	Derinlemesine	Pearson Correlation	1	,627**	-,125	,543**	,532**	,042
		Sig. (2-Tailed)		,000	,315	,000	,000	,735
		N	67	67	67	67	67	67
	Stratejik	Pearson Correlation	,627**	1	-,032	,618**	,562**	-,024
		Sig. (2-Tailed)	,000		,794	,000	,000	,847
		N	67	67	67	67	67	67
	Yüzeysel	Pearson Correlation	-,125	-,032	1	,012	-,110	-,414**
		Sig. (2-Tailed)	,315	,794		,922	,374	,000
		N	67	67	67	67	67	67
	Öğrenme Etkinliği	Pearson Correlation	,543**	,618**	,012	1	,796**	-,117
		Sig. (2-Tailed)	,000	,000	,922		,000	,346
		N	67	67	67	67	67	67
	Değerlendirme	Pearson Correlation	,532**	,562**	-,110	,796**	1	,117
		Sig. (2-Tailed)	,000	,000	,374	,000		,345
		N	67	67	67	67	67	67
	İş Yüklü	Pearson Correlation	,042	-,024	-,414**	-,117	,117	1
		Sig. (2-Tailed)	,735	,847	,000	,346	,345	
		N	67	67	67	67	67	67

Alt düzey grup değişkenine göre derinlemesine yaklaşım alt boyutuyla öğrenme etkinliği alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,543$, $p < .01$), değerlendirme alt boyutuyla arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,532$, $p < .01$) tespit edilmiştir.

Alt düzey grup değişkenine göre stratejik öğrenme alt boyutuyla öğrenme etkinliği alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,618$, $p < .01$), değerlendirme alt boyutuyla orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = ,562$, $p < .01$) tespit edilmiştir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.4.1. Lisans öğrencilerinin bilgi düzey grup değişkenine göre öğrenme öğretme ortamı algıları akademik başarılarına ilişkin bulgular.

Tablo 11.

Öğrenme Öğretme Ortamı Algıları ile Akademik Başarıları Puanlarının Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken (Bilgi Düzeyi)		B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Üst Düzey	Sabit	19,664	1,434		13,712	,000		
	Öğrenme Öğretme Ortamı Algısı	-,016	,013	-,159	-1,240	,220	-,159	-,159
R=,159 F(1,59)=1,537		R ² =,025 p =,220 ^b						
Alt Düzey	Sabit	20,476	1,730		11,836	,000		
	Öğrenme Öğretme Ortamı Algısı	,008	,017	,058	,467	,642	,058	,058
R=,058 F(1,65)=,219		R ² =,003 p =,642 ^b						

Tablo 11'e bakıldığında Öğretme öğrenme ortam algısının başarı puanlarını ne kadar etkilediğini belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Üst düzey değişkenine göre öğrenme öğretme ortamı algı puanları başarı puanları ile anlamlı bir ilişki vermemektedir. (R=,159, R²=0,25, p>0,00). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, öğrenme öğretme algısının üst düzey başarı puanı üzerinde negatif yönlü bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonucu incelendiğinde başarı puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Düzeltilmiş R² değişkenin genellenebilirliğini göstermekte ve oluşturulan model toplam varyansın %4 ünü açıklamaktadır. Alt düzey değişkenine göre öğrenme öğretme ortamı algı puanları başarı puanları ile anlamlı bir ilişki vermemektedir. (R= ,058, R²=0,03, p>0,00). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, öğrenme öğretme algısının üst düzey başarı puanı üzerinde pozitif yönlü bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonucu incelendiğinde başarı puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.5.1. Lisans öğrencilerinin bilgi düzey grup değişkenine göre öğrenme yaklaşımları ile akademik başarılarına ilişkin bulgular.

Tablo 12.

Öğrenme Yaklaşımları ile Akademik Başarı Puanlarının Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken (Bilgi Düzeyi)		B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Üst Düzey	Sabit	17,749	2,108		8,421	,000		
	Derinlemesine Yaklaşım	,007	,027	,044	,275	,784	-,074	,036
	Stratejik Yaklaşım	-,023	,024	-,152	-,973	,334	-,145	-,128
	Yüzeysel Yaklaşım	,021	,021	,136	1,013	,315	,145	,133
		R=,196 F(3,57)=,761	R ² =,039 p =,520 ^b					
Alt Düzey	Sabit	21,738	2,210		9,834	,000		
	Derinlemesine Yaklaşım	-,057	,030	-,297	1,886	,064	-,231	-,229
	Stratejik Yaklaşım	,061	,030	,318	2,033	,046	,248	,247
	Yüzeysel Yaklaşım	-,009	,026	-,041	-,333	,740	-,042	-,040
		R=,265 F(3,63)=1,587	R ² =,070 p =,201 ^b					

Tablo 12’de Akademik başarı üst düzey değişkeni ile stratejik, yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımları birlikte, başarı puanları ile anlamlı bir ilişki vermemektedir. $R = ,196$, $R^2 = 0,39$, $F(3,57) = ,761$, $p > 0,05$. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin başarı puanı üzerindeki göreceli önem sırası; stratejik, yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde başarı puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Akademik başarı alt düzey değişkenine ile Öğrenme yaklaşım alt boyutları olan stratejik, yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımları birlikte, başarı puanları ile anlamlı bir ilişki vermemektedir. $R = ,265$, $R^2 = 0,70$, $F(3,63) = 1,587$, $p > 0,05$. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin başarı puanı üzerindeki göreceli önem sırası; stratejik, derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde başarı puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde üst düzeyde öğretme öğrenme ortam algılarının stratejik öğrenme yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. $R=.403$, $R^2=.162$, $F(1,59)=11,410$, $P<.01$. Buna göre Stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin toplam varyansın %16' sının öğretme öğrenme ortam algısı ile açıklandığı ifade edilebilir.

Alt düzeyde öğretme öğrenme ortam algılarının stratejik öğrenme yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. $R=.611$, $R^2=.373$, $F(1,65)=38,675$, $p<.000$. Stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin toplam varyansın %37,3' ünün öğretme öğrenme ortam algısı ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 15.

Öğrenme Öğretme Ortamı Algıları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken (Bilgi Düzeyi)		B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Üst Düzey	Sabit	62,095	9,126		6,804	,000		
	Öğretme Öğrenme Ortam Algısı	-,097	,085	-,148	-1,149	,255	-,148	-,148
$R=.148$		$R^2=.022$						
$F(1,59)=1,320$		$p=.255$						
Alt Düzey	Sabit	57,723	8,063		7,159	,000		
	Öğretme Öğrenme Ortam Algısı	-,080	,077	-,128	-1,037	,304	-,128	-,128
$R=.128$		$R^2=.016$						
$F(1,65)=1,075$		$p=.304$						

Analiz sonuçları incelendiğinde üst düzeyde öğretme öğrenme ortam algılarının yüzeysel öğrenme yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. $R=.148$, $R^2=.022$, $F(1,59)=1,320$, $p>.01$.

Alt düzeyde öğretme öğrenme ortam algılarının stratejik öğrenme yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. $R=.128$, $R^2=.016$, $F(1,65)=38,675$, $p<.000$. Stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin toplam varyansın %1,6' sının öğretme öğrenme ortam algısı ile açıklandığı ifade edilebilir.

4.7. Gruplandırılan Başarı Düzeylerine Göre Sınıflandırılan Lisans Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına ve Öğrenme Öğretme Ortam Algılarına Yönelik Yapılandırılmış Görüşme Formundaki Görüşleri Nelerdir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Nitel veri analizi öncesinde katılımcılar ile yapılan görüşmelere ait ses dosyalarının dökümü yapılmış ve oluşturulan metin dosyaları bilgisayar ortamına geçirilmiştir. Verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, verideki anlamlı olayların araştırılması ve bir bütün olarak veriyi tanımlamak için temalara varmayı onlar arasında ilişkileri keşfetmeyi ve tanımlayıcı kodlar atamayı içerir (Miles ve Huberman, 1994). Bu bağlamda her bir öğrencinin sorulara verdiği cevaplar alt alta yazılmış, bütün cevaplar dikkatlice okunduktan sonra kodlar oluşturulmuştur. Glaser ve Strauss'un (1967), sürekli karşılaştırmalı içerik analiz yöntemi kullanılarak kodlar arasındaki ilişkilere, benzerliklere, farklılıklara dikkat edilerek kategorileştirme yapılmıştır. Son olarak kendi arasında ortak anlam içeren bu kategorilerden temalara tümevarımsal ve içerik analizi yöntemi ile ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutuna ait Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarından belirlenen Üst Düzey grubunu oluşturan öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları ile ilgili görüşleri teması (Tema A) altında belirlenen “Derinlemesine”, “Stratejik” ve “Yüzeysel” kategorilerinden elde edilen kodlarla açıklanarak öğrenci görüşmelerinden alıntılar ile aşağıda açıklanmıştır.

Üst Düzey Tema A: Öğrenme Yaklaşımları ile İlgili Görüşler

Kategori 1: Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı

Kategoriye Ait Kodlar: (Mesleki Bilgi Yeterlilik, Örneklerle İlişkilendirme, Hayatla İlişkilendirme, Anlamlandırma, Mesleki Beklenti, Düşünceye İlgili Duyma, Öğrenmeye İsteklilik, Öğrenme Sürecine Aktif Katılım, Mesleki Farkındalığın Artması).

DÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Mesleki Bilgi Yeterlilik” kodu incelendiğinde; öğretmenlerin sahip oldukları yeterliliklerin öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buna ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda yer almaktadır;

“Hocam bence öğretmen açısından öğretmenin bize yaklaşımı dersi nasıl anlattığı ve dersle ilgili yeterli bilgi birikimin olup olmadığı yani yeterli deneyim ya da bilgi olursa biz de daha rahat soru sorup her sorduğumuzun cevabını alabiliyoruz” (K1).

“Hocam benim için de öğrenme yani bilgileri hayata uyarlayarak Hayata dayatarak yani soyuttan çok somuta dayandırılarak anlatılan bilgiler benim için akılda kalıyor o şekilde” (K6).

“Öğretmenin açısından baktığım zaman Öğretmenin yaptığı mesleği ne kadar sevdiğiyle kaynaklı. Yani eğer o işi severek yapıyorsa derste daha verici oluyor”. (K2).

“Ben birine bir şey aktarabiliyorsam öğrete biliyorsam yani kendimde öğrenmişim diye düşünüyorum. Hocam aynı şeyi düşünüyorum. Yani aktaran biliyorsam yaşıntıya şey yapabiliyorsam çevirebiliyorsam aynı şekilde öğrendiğimi hissediyorum. Ders notundan ziyade bunlar bana öğrendiğimi yeterli olduğumu hissettirir” (K9).

“Slayt okuyarak öğretmenlik yapmak kolay bir şey. Peki slaytın ötesine nasıl geçeceğiz? Öğretmen bize bilgi vermezse biz hangi bilgiyi kalıcı hale getirmek için görevimizi yapacağız?” (K12).

“Öğretmene hitap ettiği kuvvetli olmalı diye düşünüyorum ve bireysel farklılıklarımıza saygı göstermeli ve ona göre etkinlikler ve alıştırmalar yapılmalı”. (K9).

DÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Örneklerle İlişkilendirmesi” kodu incelendiğinde; öğretmenlerin konuyu örneklerle ilişkilendirerek anlatmasının öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Hocaların konuyla alakalı bilgisi ve bize verdiği bilgilerdeki örnekler benim için önemli akılda kalınlığı artırıyor bu şekilde yeterli örnek verilmediği zaman çok anlamıyorum” (K3).

“Bir dersin daha sade bir dille anlatılardan örneklerinin daha açıklayıcı yapıldığı dersler benim için çok daha kalıcı oluyor” çünkü verilen örneklerin hem etkili hem basit akla gelen şeyler olması benim daha sonra tekrar etme durumunda daha çabuk aklıma geliyor ve bu yüzden daha çok öğrendiğimi düşünüyorum” (K5).

DÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Hayatla İlişkilendirme” kodu incelendiğinde; öğretmenlerin konuyu örneklerle ilişkilendirerek anlatmasının öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Derste verdiği bilgileri somut olgularla yani nesnel şeylerle desteklemesi benim öğrenmem için yeterli oluyor” (K4).

“Dersi anlatan hocaların verdiği örneklerin gerçekliği yaşamdan olması” (K1).

“Daha düz anlatımlar değil de mesela aktiviteli olabilir ders içindeki yaptığı farklı tek yönelik dışında yaptığı aktiviteler Ne bileyim o anı bir hikâye ile anlatması ya da bir örnekle anlatması etkili oluyor. Mesela 2 yıl sonra da eğer çok aklımda kaldıysa o ders için o dersi çok iyi öğrendiysem ama 2 yıl sonra da hocaların anlattığı örnek aklıma gelebiliyor” (K7).

“Ders seçme gibi bir hakkım olsaydı yaşamla ilişkili ders anlatan hocayı seçerdim”

“Derste verdiği bilgileri somut olgularla yani nesnel şeylerle desteklemesi benim öğrenmem için yeterli oluyor” (K4).

“Günlük hayattan örnek verilmesi, yaşanan bir andan ya da yaşanan bir zorluktan örnek verilerek bazı konuların anlatılması hem güncel hayatımızda zaten yaşadığımız şeyler olduğundan dolayı akılda kalması ve sürekli yaşadıkça aklımıza geliyor olmasını destekliyor. Bu şekilde akılda kalıcılığı da artıyor” (K12).

“Yani günlük hayatımla ilişkilendiriyorum ve günlük hayatıma aktarıyorum, öğrendiklerimi ama aktaramadığım şeyleri ben de sınav öncesinde çalışıyordum” (K9), (K6).

DÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Anlamlandırma” kodu incelendiğinde; öğrencilerin konu alanına özgü dersleri çalışırken kullandıkları tekniklerin öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Benimki değişiyor mesela anatomi dersinde kelimeleri öğrenmek sürekli yazıyordum anlamları ile alakalı yabancı kavramları yazarak çalışıyorum” (K1).

“İlşkilendirmek için şemalar kullanıyorum” (K9).

DÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Mesleki Beklenti” kodu incelendiğinde; öğrencilerin konu alanına özgü dersleri çalışırken kullandıkları tekniklerin öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Ben bilgiyi almaya çok açım çünkü öğretmen olmak istiyorum ve bunu uygulamak istiyorum.” (K12).

“Stajdan sonra öğretmen olmak istediğimin farkına varınca farkındalığım arttığı için kendimi daha çok ver veriyorum” (K9).

DÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Düşünceye İlgi Duyma” kodu incelendiğinde; öğrencilerin asıl önem verdikleri düşünceye gerçekten sahip olma isteğinin öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Kalmam ya da kalmamam bir şey ifade etmiyordu. Benim için benim için önemli olan o bilgiyi almaktı ama kaldığım ya da kalmadığım dersem bilgiyi alamadıktan sonra yüzde de geçsem otuzda da kalsam hiçbir şey fark etmiyor benim için” (K12).

DÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Öğrenmeye İsteklilik” kodu incelendiğinde; öğrencilerin öğrenmeyle ilgili motivasyonların derinlemesine öğrenme yaklaşımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Öğretmen açısından öğrencinin istekliliği önemli benim için öğretmen için. ne kadar istekli olursa öğretmende ona göre bir çaba sarf ediyor kalıcılığı arttırmak için.” (K3).

“Dikkatim dağınıksa aklımda kalmayacağını düşündüğüm bir şey varsa not alıyorum”. (K7).

“Benim o derse mental olarak hazırlıklı olmam lazım. Sevdiğim bir hoca ya da sevdiğim bir konuya daha iyi daha dikkatli dinleyebiliyorum” (K1).

DÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Öğrenme Sürecine Aktif Katılım” kodu incelendiğinde; öğrencilerin öğrenme süreci içinde aktif olma isteklerinin varlığı derinlemesine öğrenme yaklaşımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Hocam öğrenme açısından soru cevap sıklığı benim için de çok önemli. Yani ne kadar soru sorup bizden cevap alırsa benim aklıma o kadar daha iyi yerleşiyor” (K1).

“Öğrenciler için de hani anlattıkça daha çok işin içinde, oldukça daha çok aktif ve oluyorlar ve hem de akılda kalıcı oluyor diye düşünüyorum. Eğitim derslerini genellikle hep öyle oldu. Hocam hep pasif kaldık. Çok fazla işin içine girmediklerimiz için de çok fazla bir şey aldığımızı düşünmüyorum” (K8).

“Etkinlik ve alıştırmaların çok önemli olduğunu düşünüyorum. Yani öğrencinin derste aktif olması, aktif ve etkin olması” (K9).

“Ben de derste verilen görevlerin öğrencilere çok faydalı olacağını düşünüyorum çünkü öğrenciyi aktif ve etkin etmekte çok faydalı, kalıcılığı kesinlikle artırır ama onun seviyesine uygun olmak zorunda” (K9).

DÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Farkındalık” kodu incelendiğinde; öğrencilerin öğrenme süreci içinde bilinçli bir öğrenme süreci geçirmelerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Gelecekte bu mesleği icra edeceğim için öğrencilerime öğrendiklerimi ve öğrenebileceklerini aktarmak için bu dersleri görüyorum ve almaya çalışıyorum” (K12).

“Eksiklerimi görmeye çalışıyorum. ve o eksikleri diğer derse kadar ya da herhangi bir sınava kadar halletmeye çalışıyorum” (K11).

“Hocam bu genellikle başarısızlıklarımız bizim hani önemli grupta hocanın birazcık daha önemsiz gördüğü hocanın önemli gördüğü yerde önemsiz gördüğümüzden kaynaklanıyor.” (K9).

“Dersime giren hocalarım daha çok hepsini tanıyorum ve her hocanın da kendine göre bir sınav biçimi oluyor. Bu yüzden de hani hangi hocanın sınavı oysa onun

sorabileceği sorular üzerinden dersine çalışırken bunlara bakıyorum daha çok. Kendi sorularımı yazıyorum, ne sorabilir diye öyle düşünüyorum, çalışıyorum. Daha verimli oluyor benim için.” (K10).

“Yetersizliğin kendimden olduğunu düşünüyorsam, tabii ki çalıştığım konuyu değiştiriyorum. Yani çalışma şeklimi değiştiriyorum.” (K9)

Kategori 2: Stratejik Öğrenme Yaklaşımı (SÖY)

Kategoriye ait Kodlar:(Not Almak, Tekrar, İyi Dinleme, Öğrenme Stilinin farkında olmak, Araştırarak öğrenme, Kodlama, Not Alma, Düzenli çalışma, Bilginin kullanılmasının sürekliliği).

SÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Not Almak” kodu incelendiğinde; öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kalıcı hale getirmek için not almalarının stratejik öğrenme yaklaşımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Not almak çok önemli benim için öğrenmede not almadan çok kolay öğrenemiyorum iyi dinlemeyi ve not almayı yapıyorum genelde” (K1).

“Ben dersi not almazsam hiçbir şey yapamıyorum sınavda aklımda kalmıyor. Dersi dinlemem lazım ve not almam benim için çok önemli” (K2).

“Benim açımdan öğrenmede derste not tutmak ve yeterli derecede çalışmak öğrenme açısından etkili” (K4).

“Kendi açımdan konuşursan da ben işitsel olarak öğrenen bir insanım daha çok. Evet, not tutmak benim için de önemli ama asıl yazmaktan ziyade görmekten ziyade o notu tutarken kendime tekrarlamamdan dolayı daha çok kalıcı hale geliyor bilgiler benim için” (K5).

“Eğer derse istediğimiz zaman not çıkartıyorsan o notları tekrar etmek yeterli oluyordur zaten eğer verimli bir ders ise” (K5).

“Yani uzun süre unutmamak için yazarak çalışıyorum ve düzenli çalışıyorum. Ben başarılı insanların düzenli insanlar olduğunu düşünüyorum. Bunlar benim daha uzun süre sonra da hatırlamamı sağlıyor” (K10).

SÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Düzenli Tekrar” kodu incelendiğinde; öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kalıcı hale getirmek için not almalarının stratejik öğrenme yaklaşımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Ben kendim çalıştığım zaman anlıyorum başka örneklere bakıyorum anlamak için dersten sonra “Dersten sonra çok çalıştığım için yani tekrar tekrar yaptığım için bu şekilde bilginin kalıcılığı artıyor dileyebilirim. Öğrencinin kalıcılığı arttırması için tekrar etmesi gerekiyor, çalışması gerekiyor” (K3).

“Kendi açımdan konuşursan da ben işitsel olarak öğrenen bir insanım daha çok. Evet, not tutmak benim için de önemli ama asıl yazmaktan ziyade görmekten ziyade o notu tutarken kendime tekrarlamamdan dolayı daha çok kalıcı hale geliyor bilgiler benim için” (K5).

“Kesinlikle tekrar benim için yani tekrar etmek gerekiyor yani aradan 6 ayda gelirse 5 ay da geçse ufak bir tekrarla yine bilgileri hatırlayabiliyorum” (K7).

“Hocam ben pekiştirme yapmıyorum genel olarak yani derste öğreniyorum öğrendiğimi Onun dışında pek pekiştirme yapmıyorum Sadece sınav zamanı çalışıyorum” (K7).

“Uygulamalı olmayan dersler için de aslında günlük ve haftalık olarak tekrar yapabiliriz. Yani bunda bu şekilde kalıcılığını sağlayabiliyorum direkt hatırlıyorum.” (K9).

“Hocam benim genel bir planım yok. Çalışma alışkanlığımda yok. Genellikle derste öğrendiklerim bana yeterli oluyor. Ders sonrasında tekrar falan da yapmıyorum” (K4).

“Ben pekiştirme yapıyorum hocam dersten sonra ne işledik diye dersin çıktısını alıyorum kendime kısa notlar alıyorum pekiştirme yapıyorum her ders” (K3).

“Tekrar yapmak önemli bence ve ayrıca ben kendim bu metodu kullanıyorum. Yani yazarak çalışıyorum ben ya da önemli bir şeyim. Olduğu zaman not alıyorum. Bu bende daha kalıcı bir bilgi sahibi olmamı sağlıyor açıkçası” (K10).

“Ödev daha çok hani pekiştirme amaçlı olur” (K10).

SÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “İyi dinleme” kodu incelendiğinde; öğrencilerin öğrenme stiline daha çok dinleyerek anlamaya yönelik olması stratejik öğrenme yaklaşımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Anlatılanların hem görerek hem de hem işitsel olarak bilginin tamamen kalıcı hale geldiğini düşünüyorum” (K5).

“İlgi duyduğum sevdiğim derslerde genellikle dersi fazlasıyla dinlediğim için sınavda çalışmama bile gerek kalmıyor. Hani çalışmadan gidip çok yüksek aldığım dersler oldu” (K10).

“Benim dinleyerek hafızama daha çok girdiğini düşünüyorum” (K11).

“Ben genelde ders dinlerken pür dikkat dinlerim hocayı yani alabildiğim kadar da not alırım bununla alakalı.” (K12).

“Anlatılanların hem görerek hem de İlk soruda verdiğim cevabı beğendi hem görerek hem işitsel olarak bilginin tamamen kalıcı hale geldiğini düşünüyorum” (K5).

“İlgi duyduğum sevdiğim derslerde genellikle dersi fazlasıyla dinlediğim için sınavda çalışmama bile gerek kalmıyor. Hani çalışmadan gidip çok yüksek aldığım dersler oldu” (K10).

“Benim dinleyerek hafızama daha çok girdiğini düşünüyorum” (K11).

“Ben genelde ders dinlerken pür dikkat dinlerim hocayı yani alabildiğim kadar da not alırım bununla alakalı” (K12).

SÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Öğrenme Stiline Farkında Olmak” kodu incelendiğinde; öğrencilerin kendi öğrenme stillerine ilişkin kişisel fikirlere sahip olmaları stratejik öğrenme yaklaşımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Teorik Derslerim için Genelde aynı Tekniği uyguluyorum ama uygulamalı derslerim için daha farklı bir teknik uyguluyorum. Yani teorik derslerde daha çok not üzerinden giderken uygulamalı derslerde uygulayarak öğrenmeye çalışıyorum sınavlarına hazırlanırken” (K5).

“Hocam öncelikle insana kendini nasıl öğrendiğini bilmesi gerekiyor. yazarak öğrenemeyen biri yazmamalı daha çok dinlemeli önce bunu keşfetmemiz gerekiyor kendimizde. ben yazarak öğreniyorum iyi bir dinleme ile öğreniyorum ikisi beraber olunca gayet iyi öğrenmem gerçekleşiyor diyebilirim” (K1).

“Böyle bir sürü kavanozun var. Benim 10 tane falan kavanozun var, böyle dersleri ayırdım. Onları çekip çekip cevaplıyorum. Mesela konu tekrarı yapamıyorum. Mesela canım sıkılıyor. O kitabı alıp okumak istemiyorum hocam. Çünkü sıkılıyor insan” (K9).

“Yani çalıştığım derse göre kullandığım, yöntemler değişiyor tabii ki” (K9).

SÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Araştıracak Öğrenme” kodu incelendiğinde; öğrencilerin öğrenmelerine kalıcı hale getirmede araştırarak öğrenmeye çalışmalarının akademik başarılarına pozitif bir katkı sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Biz o ödevi araştırıp kendimiz yaptığımız için kalıcılığı çok yüksek oluyor bu mesela ileride karşımıza çıktığı zamanda kendim açısından hatırlıyorum” (K3).

“Bir bilgiyle karşılaştığımda aklım karıştığında kendime göre izleme dinleme gibi etkinlikler yapıyorum. Ben sürekli araştırıyorum. Bu şekilde hepsi çok hafızmada kalıyor” (K9).

“Öğretmen zayıf olabilir, yetersiz olabilir ama ben kafama bir şey koyduysam mutlaka onu yaparım. Çünkü tek kişiden dinlemem birçok kaynak bulurum, araştırırım” (K9).

“Bir sonraki haftanın konusunu söyleyip öğrencilerden bu konuyu araştırmasını istenebilir. Ve derse başlamadan önce öğrencilerden kısaca değerlendirme yazmaları istenebilir” (K9).

SÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Kodlama” kodu incelendiğinde; öğrencilerin kodlama tekniğini kullanmalarının öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve hatırlamaya katkı sağladığı pozitif bir katkı sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Ders döneminde kısa tekrarlar yapmam bilgileri gerektiğinde ne zaman olursa olsun geri getirmemi sağlıyor” (K7).

“Böyle bir sürü kavanozun var. Benim 10 tane falan kavanozun var, böyle dersleri ayırdım. Onları çekip çekip cevaplıyorum. Mesela konu tekrarı yapamıyorum. Mesela canım sıkılıyor. O kitabı alıp okumak istemiyorum hocam. Çünkü sıkılıyor insan” (K9).

“Şekil çiziyorum yani hocam yani alelade bir şey çiziyorum sonra oklar çıkarıyorum, tek tek yazıyorum mesela. O yüzden hiç zaman kaybetmiyor aksine öğrenimi kolaylaştırdığı için zaman da kazandırıyor diye düşünüyorum” (K8, K9, K10, K11, K12).

SÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Başarı Güdüsü” kodu incelendiğinde; öğrencilerin başarılı olma durumunu gereklilikten çok bir ihtiyaç olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Dersten geçerli bir not almak benim için bir başarı olarak görmüyorum çünkü çalışan herkes geçebilir diye düşünüyorum başarı benim için o dersi iyi bir nokta geçmektir diyebilirim yani. Geçer not almak benim için çalışmaktır başarılı çalışmanın yanı sıra yüksek bir notla geçmekte başarıdır” (K5).

“Bence başarı bir ihtiyaçtır. Kişinin kendi ihtiyacıdır başarılı olmak bir gereklilik değildir. Herkes başarılı olmak zorunda değil. Bence bazısı başarılı olmak istemez yani ne bileyim buna gerek duymaz ve olmaz ama benim için ihtiyaçtır” (K7).

“Eğer ben bir şeyle başarılı olmak istiyorsan o benim seçtiğim bir ihtiyaçtır” (K4).

“Bence kişisel bir durumdur başarı ihtiyacı. Ama şu anki sisteme göre gerekliliktir de” (K2).

“Bence karakteristik bir özellik başarı gereksinimi ya da İhtiyacı. Yani insanın nasıl yetiştiği düşünce yapısı gibi bir sürü etken insanı başarılı olmaya iter bunu ihtiyaç olarak görebilir ya da gerek görebilir ama bence ihtiyaçtır” (K1).

“Hocam bence hem ihtiyaç hem gerekliliktir. Bazı insanlar için hem ihtiyaç hem gerekliliktir. Mesela başarı olmadan başarı ihtiyaçtır çünkü İnsan bir şeyleri

başarabilmenin mutluluğunu yaşadığı zaman daha fazla bir şeyleri başarmak ister bu yüzden bir ihtiyaçtır. Bazıları için ise zorunluluktur gerekliliktir, başka şansı yoktur başarmak zorundadır mesela. Ben hangisiyim ben ikisinin arasında bir yerdeyim” (K3).

“Bence ikisi de. Hem gereklilik hem ihtiyaç. Bence başarılı olmalıyız çünkü hayat böyle geçmiyor. Başarıya ihtiyaç duymayan başarılı olamaz. Gereklilik olması da gerekiyor” (K10).

“Ben de ikisinin olması gerektiğini düşünüyorum hocam. Çünkü yani. Başarılı olmadığımız sürece aslında bir yerlere gelemiyoruz. Bir yerlere gelmenin gerekliliği de başarılı olmaktır. Bunu istemektir” (K11).

“Ben de ihtiyaç olduğunu düşünüyorum, çünkü başarısız bir insan zaten psikolojisi alt üst olduğu için hayata devam edemeyecektir” (K9, K8).

SÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Bilginin Kullanılmasının Sürekliliği” kodu incelendiğinde; öğrenciler bilginin etkililiğinin öğretebilme yeterliliklerine bağlı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Ben bu dersi aldıktan sonra bunu ne kadar uygulayabiliyorum, hayatımda ne kadar kullanıyorum? Buna dikkat ediyorum. Dersten çok yüksek almak ya da çok düşük almak değil, dersi yeterli almak önemli” (K12).

“Ben bilginin uzun bir süre hafızada kalabilmesi için bir bilginin uygulamanın çok önemli olduğunu düşünüyorum” (K12).

“Ben birine bir şey aktarabiliyorsam öğretebiliyorsam yani kendimde öğrenmişim diye düşünüyorum” (K6).

Kategori 3: Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı

Kategori ikiye ait Kodlar: (Kod Bulunamamıştır).

Araştırmanın nitel boyutuna ait Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarından belirlenen Alt Düzey grubunu oluşturan öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları (ÖY) ile ilgili görüşleri teması (Tema A) altında belirlenen Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı (DÖY) ve

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı (YÖY), Stratejik Öğrenme Yaklaşımı (SÖY) kategorilerinden elde edilen kodlarla açıklanarak öğrenci görüşmelerinden alıntılar ile aşağıda açıklanmıştır.

Alt Düzey Tema A: Öğrenme Yaklaşımları

Kategori 1: Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı DÖY (Somut Çıktıyla İlişkilendirme İhtiyacı, Hayatla İlişkilendirme)

DÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Somut Çıktıyla İlişkilendirme” kodu incelendiğinde; öğrencilerin öğrendikleri bilgileri somut olarak test etmeye çalışmalarının derinlemesine öğrenme yaklaşımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“O dersi şu an sporla ilgili çalışıyoruz mesela antrenman bilgisi dersi daha kalıcı hale geliyor. Çünkü şu anki iş hayatında da kullandığım için” (K3).

DÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Hayatla İlişkilendirme” kodu incelendiğinde; öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin yaşamla ilişkili olmasının derinlemesine öğrenme yaklaşımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Yaşamdaki örnekler verildiği zaman hep aklımın bir köşesine kalıyor” (K1).

“Öğretmenin gerçek hayattan örnekler vermesi” (K3).

“Kalıcı olarak öğrenmede en çok etkileyen bence günlük hayatta kullanmamız” (K6).

Kategori 2: Stratejik Öğrenme Yaklaşımı (Not Almak, Tekrar Etmek)

SÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Not Almak” kodu incelendiğinde; öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kalıcı hale getirmek için not almalarının stratejik öğrenme yaklaşımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Ben kalıcı hale getirmek için yazıyorum hocam daha çok o konuyla ilgili yazarak çalışıyorum” (K3).

“Kısa önemli yerleri not alıyorum” (K4).

“Ben derste notumu tutuyorum” (K5).

SÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Tekrar Etmek” kodu incelendiğinde; öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kalıcı hale getirmek için tekrar etmelerinin stratejik öğrenme yaklaşımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Evde tekrar ettiğim sürece o konu kalıcı oluyor” (K1).

“Öğrencinin bence günlük olarak en azından yarım saat bir saat de olsa bir tekrarı bilginin bence pekiştirilmesini, kalıcı olmasını sağlar” (K8).

Kategori 3: Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı (YÖY)

Kategori Üçe Ait Kodlar: Öğretmen merkezli öğrenme çabası, Dikkat ve İlgi Eksikliği, Öğrenme süreci içerisine kendi çabasını dahil etmeme, Bilgiye Hazır yolla ulaşmak, Ödevler, Dışsal Motivasyon.

YÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Öğretmen Merkezli Öğrenme Çabası” kodu incelendiğinde; öğrencilerin öğrenmelerini kendi çabalarından ziyade öğretmene bağlı olarak ifade etmeleri yüzeysel öğrenme yaklaşımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Yani hocanın ilgi çekici hale getirmesi, dersi ya da eğlenceli kılması kalıcı olmasını sağlıyor” (K3).

“Dersin akıcı olması da benim için çok önemli ki az önce dediğiniz gibi hocadan hocaya değişiyor” (K5).

“Öğrenmelerim hocadan hocaya da çok değişiyor” (K4).

YÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Dikkat ve İlgi Eksikliği” kodu incelendiğinde; öğrencilerin dikkat ve ilgilerinin kolay etkileniyor olması yüzeysel öğrenme yaklaşımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Hocayı takip etmekte yani hızlı konuşması çok etkilemese de yavaş konuşması beni çok etkiliyor” (K3).

“Az önce dediğim gibi dikkatim çabuk dağılıyor benim. Yani hani dikkatini toparlamakta çok güçlük çekiyorum” (K4).

YÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Öğrenme Süreci İçerisine Kendi Çabasını Dahil Etmeme” kodu incelendiğinde; öğrencilerin hazır bilgiyi tercih etmeleri ve ders haricinde öğrenme etkinliğini desteklememeleri yüzeysel öğrenme yaklaşımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Benim çalışmamla falan olmuyor ama ödev verildiği takdirde onun üstüne düşünüyorum” (K4).

“Ekstra hani böyle çok yüksek bir not almak gibi bir amacım olmuyor geçer not yetiyor” (K4).

“Dersin kalıcılığı için çok tekrar ettiğimi söyleyemem. Yani arkadaşlarla mesela o dersin sonunda beraber tartıştığımız zaman kalıcı oluyor” (K1).

YÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Ödev ve Sınavlar” kodu incelendiğinde; öğrencilerin ödevlerin ve sınavların öğrenmeye katkıda bulunmadığını düşünmeleri yüzeysel öğrenme yaklaşımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Sınavların yani yüzde çoğu yüzde sekseni doksanı teorik olduğu için yazılı sınav olduğu için. Bence tam bir sınavdır diyemeyiz” (K3).

“Kalıcı olarak öğrenmede en çok etkileyen bence günlük hayatta kullanmamız ya da işimizde kullanmamız ikinci de işte yapmış olduğumuz ödevler alıştırmalar” (K5).

YÖY kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Dışsal Motivasyon” kodu incelendiğinde; öğrencilerin öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının daha fazla çevresel olması yüzeysel öğrenme yaklaşımına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

Tema B ile İlgili Bulgular

Araştırmanın nitel boyutuna ait Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarından belirlenen Üst Düzey grubunu oluşturan öğrencilerin Öğretme Öğrenme Ortamı Algıları (ÖÖOA) ile ilgili görüşleri tema (Tema B) altında belirlenen “Etkinlik” ve “Değerlendirme”, “İş Yükü” kategorilerinden elde edilen kodlarla açıklanarak öğrenci görüşmelerinden alıntılar ile aşağıda açıklanmıştır.

Üst Düzey Bilgi Grubu Tema B: Öğretme- Öğrenme Ortam Algıları.

Kategori 1: Etkinlik

Kategoriye Ait Kodlar: Slayttan Bağımsız Özgün Ders Anlatımı, Etkili Sunum Teknikleri, Zekâ Türüne Göre Öğrenme, Ders Anlatım Tekniği, Öğrenme Stillerine Uygun Ders Anlatımı, Sorgulayıcı Öğrenme Ortamı, Mesleki Yeterlilik, Örneklendirme, Günlük Hayata Transfer, Önceki Dersin Tekrarı ve Hatırlatılması, Bireysel Farklılıklar, Tartışma Ortamı Sunması, Hayatla İlişkilendirme, Beden Dili (Jest, Mimik), Öğrenci Öğretmen İletişimi, Öğrenciyi Öğrenmeye ve Kapasitesini Geliştirmeye Motive Etme, İlgi ve Motivasyon, Öğretmenin Derse Hâkim Olması, Ödevlerin Kalıcılığı Sağlaması).

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Slayttan Bağımsız Özgün Ders Anlatımı” kodu incelendiğinde; öğrencilerin öğretmenin ders anlatımında özgün olması beklentisi taşıdıkları görülmektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Hocam Öncelikle teknolojik aletlerin ya da ders içi araç gereçlerin öğretmen açısından tam olması gerekiyor çünkü elektrikler gidiyor slaytlar açılmıyor sıkıntı yaşıyoruz ders kısa sürüyor mesela” (K1).

“Sadece bir slayt veya bir yazıyı okur gibi ders anlatan hocalarımızın anlattığı dersler ben de kalıcı olmuyor. Bu yüzden anlatım şekli çok daha önemli kalıyor” (K5).

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Ders Anlatım Tekniği” kodu incelendiğinde; öğrencilerin kalıcı öğrenmelerinde öğretmenin ders anlatımında kullandıkları tekniklerin etkili olduğu görülmektedir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Benim için önemli olan şey dersi dinlerken öncelikle dersi anlatan hocamızın ses tonu kullandığı kelimeler oluyor çünkü eğer çok karmaşık veya kendini geri çeken bir şekilde konuştuğu zaman hocamız o derse karşı ilgim kayboluyor. o yüzden işitsel de olarak öğrenen biri olduğum için hocamızın anlatım şekli ses tonu bunlar önemli oluyor benim” (K5).

“Dersi etkili anlatan hocalarımızın anlattığı dersleri daha çabuk hatırladığımı görüyorum yani tekrar ettiğimde direkt hatırladığım dersler genelde etkili ders anlatan hocalarımızın dersleri oluyor benim için” (K5).

“Tartışma ortamı sunması ilişkilendirmesi gibi tekniklerin kullanılması öğrenmemi iyileştiriyor” (K5).

“Tartışma ortamında ders işlemesi olabilir” (K12).

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Zekâ Türüne göre Öğrenme” kodu incelendiğinde; öğrenciler kalıcı öğrenmelerinde bireysel öğrenme türlerine göre öğretim yapılmasının daha etkili olduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Ben kendi adıma işitsel olarak algılıyorum anlatılanlar bir daha canlı anlatılmayacağı için bu yüzden görsel olarak ta not tutuyorum” (K2).

“Birden farklı insan var birden farklı insanın ı Birden farklı öğrenme düzeyi var. Öğretmen yeterli olmayabilir” (K4).

“Anlatılanların hem görerek hem de İlk soruda verdiğim cevabı beğendi hem görerek hem işitsel olarak bilginin tamamen kalıcı hale geldiğini düşünüyorum” (K5).

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Not Tutma” kodu incelendiğinde; öğrencilerin etkili öğretim tekniklerinin kullanılmasının kalıcı öğrenmelerinde etkili olduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Yani bir insan nasıl anlıyorsa ben kendi adıma işitsel olarak algısı hani derste ders tekrar dinleme şansı olmayacağı için tuttuğum notları sonradan tekrarlayarak

çalışıyor olmak benim için daha kalıcı hale getirecek bilgiyi. Bu yüzden not tutmak diyebilirim kendi adıma” (K5).

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Öğrenme Stillerine Uygun Ders Anlatımı” kodu incelendiğinde; öğrenciler etkili öğretim tekniklerinin kullanılmasının herkesin öğrenmesini sağlayacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Herkes farklı algılar, bizim öğrenme şekillerimiz farklı olabiliyor yani öğretmen ders anlatırken herkese hitap etmeli” (K6).

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Sorgulayıcı Öğrenme Ortamı” kodu incelendiğinde; öğrenciler etkili öğretim tekniklerinin kullanılmasının herkesin öğrenmesini sağlayacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Öğretmen hep kendisi konuşuyor mesela soru sorduğumuzda da çok kısa cevap veriyor ve güzel soru sormuyor bizim bulmamızı sağlamıyor direkt bilgiyi veriyor. Bu durumda ben anlamadığımda tekrar çalışmak zorunda hissediyorum” (K3).

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Mesleki Yeterlilik” kodu incelendiğinde; öğrenciler öğretmenlerin işlerini severek yapmalarının ve öğretmenlere ilişkin algılarının etkili öğrenmeyi sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Öğrencilerin eğitmen kişiyi sevmeleri de önemli ya da eğitmen kişinin sınıfı sevmesi önemli çünkü derse giderken hani sevdiğiniz bir öğretmen hoca olduğu zaman. Daha şey bilgiye aç gidiyorsunuz. Yani öğrenmeyi daha çok istiyorsunuz açıkçası” (K10).

“Bazı hocalara dersler zorla verilmiş gibi sadece slayttan okuyor. Ne ben anlatılan dersi anlatıyor, anlayabiliyorum. Ne hocaya soru sorduğumda geri dönüş bir cevap alabiliyorum. Yani öğretmenin de bilgiyi ne kadar bildiği çok önemli. Öğretmenin hafızası yani kumbarası ne kadar boşsa o kadar alamıyoruz” (K12).

“Öğrtmenin sınıfa hakimiyeti uyguladığı teknikler örnek olarak sunması olabilir. (K12).

“Sevdiğim Hoca ve ilgimi çeken dersler olduğu zaman oluyor hatırlamam daha fazla oluyor” (K10).

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Örneklendirme” kodu incelendiğinde; öğrenciler öğretmenin örneklendirmeye yaparak ders anlatmasının bilginin kalıcılığını sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Günlük hayattan örnek verilmesi, yaşanan bir andan ya da yaşanan bir zorluktan örnek verilerek bazı konuların anlatılması hem güncel hayatımızda zaten yaşadığımız şeyler olduğundan dolayı akılda kalması ve sürekli yaşadıkça aklımıza geliyor olmasını destekliyor” (K9).

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Günlük Hayata Transfer” kodu incelendiğinde; öğrenciler öğretmenin aktardığı bilgileri yaşamla ilişkilendirdiklerinde daha iyi öğrendikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Derste verdiği bilgileri somut olgularla yani nesnel şeylerle desteklemesi benim öğrenmem için yeterli oluyor” (K4).

“Dersi anlatan hocanın verdiği örneklerin gerçekliği yaşamdan olması” (K1).

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Önceki Dersin Tekrarı ve Hatırlatılması” kodu incelendiğinde; öğrenciler öğretmenin tekrar ile hatırlatma yapmasının akılda kalıcılığı arttırdığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Haftada 2 saat olan bir derste öğretmen haftanın ikinci dersinde yeni bir konuya geçmeden önce önceki öğrendiklerimizi tekrar etmesi aynı zamanda ders için de örneklere yer vermesi örneklerle aklınızda bırakması benim için kalıcı öğrenmeyi sağlıyor” (K6).

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Bireysel Farklılıklar” kodu incelendiğinde; öğrenciler sahip oldukları öğrenme şekillerine öğretmenlerin dikkat ettiği takdirde kalıcı öğrenmelerin arttığı görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Hocam zekâ yapılarımız farklı. Görsel zekâ olsun, işitsel zekâ olsun. O yüzden farklı olduğu için hepsine hitap etmesi gerekiyor ki bu şekilde kalıcılık artıyor diye düşünüyorum bu şekilde” (K12).

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Beden Dili” kodu incelendiğinde; öğrenciler öğretmenlerin beden dilinin dikkatlerini derse yönlendirmelerine katkı sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Hocam benim için bir öğretmenin dersteki tutumu davranışları hareket Hocam benim için bir öğretmenin dersteki tutumu davranışları hareketleri ya benim çok dikkatimi çekiyor. Özellikle görüşmenin dersi anlatırken diksiyonu tavrı o böyle akılcılık sağlıyor” (K2).

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Öğrenci Öğretmen İletişimi” kodu incelendiğinde; öğrenciler öğretmenleriyle olan iletişimlerine önem verdiklerine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Hem görsel olarak öğrenciye bilgi aktarımının tam olması gerekiyor hem de işitsel olarak öğretmenin ses tonunun ayarından kullandığı kelimelere kadar her şeyin daha önemli olduğunu düşünüyorum” (K5).

“Öğrenci öğretmeni etkileşimi ile öğrenciler arasındaki birbiriyle etkileşimi sağlamakta çok önemli diyebilirim” (K2).

“Ben öğretmen ve öğrencilerin arasındaki iletişimin iyi olması gerektiğini düşünüyorum. Yani ilişki iyiye bilgide kalıcı oluyor” (K10), (K11).

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Öğrenciyi Öğrenmeye ve Kapasitesini Geliştirmeye Motive Etme” kodu incelendiğinde; öğrenciler derse olan ilgilerinde ve öğrenmeye devam etmelerini sağlamada öğretmenlerin etkisine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Ben hocalara göre seçiyorum derslerimi sevdiğim hocadan daha çok ders almaya çalışıyorum çünkü hem kendisini seviyorum hem ders anlatış şeklini seviyorum” (K3).

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “İlgi ve Motivasyon” kodu incelendiğinde; öğrenciler derse olan ilgilerinde ve öğrenmeye devam etmelerini sağlamada öğretmenlerin etkisine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Evet etkiliyor çünkü ilgim olan bir şey sevdiğim bir dersi öğreneceğim bilgiyi daha can alıcı dinlediğim için etkiliyor yani sessiz sakin gürültünün olmadığı bir ortamda yeterli düzeyde eğitim koşullarının olduğu bir ortamda ve ilgim olan bir şeydi öğrenmem çok daha yüksek oluyor. Daha sonra daha iyi hatırladığımı düşünüyorum” (K5).

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Öğretmenin Derse Hâkim Olması” kodu incelendiğinde; öğrenciler öğretmenin sınıf yönetimindeki otoritesiyle ilgili görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Öğretmenin yeterliliğinin çok büyük anlamı var. Öğretmenin sınıfın yönetiminde otorite olması ve ders anlatılırken sınıf düzenini koruması öğrenmemde etkili oluyor” (K4).

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Ödevlerin ve Sınavların Bilginin Kalıcılığı Sağlaması” kodu incelendiğinde; öğrenciler ödev ve sınavların ilgi ve motivasyon eksikliklerinde onları zorladığını bilginin kalıcılığına yüksek oranda katkı sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Öğrendiklerimizi daha kalıcı hale getirmemizde yardımcı oluyordur elbette ama tamamen yeterli bir şey olduğunu düşünmüyorum” (K5).

“Ödevlerin ve Sınavların başarıya katkısı %100 diyemem ama belki %75 başarıya götürüyordur. Çünkü her insan zorunlu bir şekilde ders çalışmak zorunda kalıyorsun sınavları geçip Başarılı bir şekilde geçebilmek için istemez herkesin belli bir müddet o dersin başında o zaman geçirmesini sağlıyor bu da daha verimli hale getiriyordur %100 olmasa bile” (K5).

“Yani bence gereklidir çünkü bir derste çalışırken bile nereden başlayacağını bilmiyorsan bir düzenin yoksa o derse başlayamıyorsun bu yüzden düzen derste kalıcı hale gelmek için öğrenmesi öğrenmek için bilgileri gereklidir” (K5).

“Bence %100 etkiliyor mesela sınav sistemlerinde bile mesela hocamız bir ödev verdiğinde biz o ödevi araştırıp kendimiz yaptığımız için kalıcılığı çok yüksek oluyor bu mesela ileride karşımıza çıktığı zamanda kendim açısından hatırlıyorum yani kalıcılığı çok etkiliyor Bence ödevler çok etkili %100” (K3).

“Bence %80 evet etkiliyor ama ödevin içeriği de çok önemli ya da yapılan sınavın içeriği de çok önemli Bazen çok anlamsız bulduğum ödevler olabiliyor. O yüzden bence %80 etkiliyor %20 etkilemiyor diyebilirim” (K2).

“Ödevler kalıcılığı sağlamada etkili ayrıca minik quizlerde çok etkili oluyor bence bilgiyi hatırlamada ve işlemede” (K1).

“Ödevlerin katkısı var ama ben Bence bütün notları tek bir sınavda almamızın mantığı yok yani hani o an aklımıza gelmeyebilir ya da ne bileyim sınav heyecanını yaşayabiliriz tek bir nota bağlı olup bilgi ölçme yapılması bence yanlış yani katkısı çok yok bence” (K1, K7, K3).

“Sınavlar genelde ezbere dayalı oluyor o yüzden bi ezberleyip ertesi gün unutuyoruz, bilginin kalıcılığına etkisi yok” (K2).

Kategori 2: Değerlendirme

Kategoriye Ait Kodlar: (Mesleki Bilgi Yeterlilik, Öğrenme İçeriği ile Sınav Sorularının Uyuşmaması, Öğrenci Öğretmen İletişimi, Sınavların Öğrenmeyi Desteklemesi)

Kategori 3: İş Yüğü (Sınıf Mevcudu, Ders Seçimi, Öğrenmeye Ayrılan Süre)

ÖÖOA İş yüğü kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Sınıf Mevcudu” kodu incelendiğinde; öğrenciler sınıf mevcudunun az olmasının bilgilerini anlamalarını kolaylaştırdığı ve öğretmenin birden fazla öğrenciye daha fazla zaman ayırabildiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Öğrenci sayısı yani sınıfın daha küçük olması öğretmen için Hani herkesin anlamasında kolaylaştıracak bir şey olabilir çünkü sözünü daha çabuk dinletecek ve kendisinde yormadan daha rahatlıkla bilgi aktarımı sağlayabilir” (K5).

“Hocam ben bir şeye de değinmek istiyorum sınıfta kişi sayısı da çok etken. Bence öğrenme adına Çünkü Öğretmen her bir bireyle daha fazla izlenebiliyor onların sorularına daha fazla yönelebiliyor ders içinde yani derslerde birey kişi sayısı çok önemli” (K6).

ÖÖOA İş Yüğü kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Ders Seçimi” kodu incelendiğinde; öğrenciler zaman ayırdıkları iş yüğü niteliğı taşıyan derslere yönelik ilgi duydukları dersleri tercih etmelerinin daha etkili olacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Hayatımla ilişkili dersleri seçerdim, ilgi duyduğum konularla ilgili olsun isterdim” (K4).

“Ben arkadaşlarıma katılıyorum. Ek olarak ta aldığım bu dersi öğrenciye nasıl verebileceğime bakardım. Yani benim verebileceğim ya da benim tamamen anlayabileceğim bir ders ise ve ilgimi çekiyorsa alırım” (K1).

“Ben genel olarak eksik olduğum alanların derslerini seçmek isterdim yani felis daha önce hiç oynamadıysan tenis seçmek isterdim özellikle Ecem'in de dediğı gibi uygulamanın davranışlar Daha ağırlıklı olurdu benim için” (K7).

ÖÖOA İş Yüğü kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Öğrenmeye Ayrılan Süre” kodu incelendiğinde; öğrenciler öğrenme ile ilgili iş yükünü ders süresi ile ilgili olduğu ve ders süresinin dikkatlerini verebilmeleri için makul ölçülerde olması gerektiğı yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Ders uzun olduğunda dikkatim çabuk dağılıyor ama öğretmenin anlatımı güçlüyse beni toparlıyor” (K2).

Araştırmanın nitel boyutuna ait Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarından belirlenen Alt Düzey grubunu oluşturan öğrencilerin Öğretme Öğrenme Ortamı Algıları ile ilgili

görüşleri teması (Tema B) altında belirlenen “Etkinlik” ve “Değerlendirme”, “İş Yüğü” kategorilerinden elde edilen kodlarla açıklanarak öğrenci görüşmelerinden alıntılar ile aşağıda açıklanmıştır.

Alt Düzey Bilgi Grubu Tema B: Öğretme- Öğrenme Ortam Algıları

Kategori 1: Etkinlik

Kategoriye Ait Kodlar: (Teknolojik Araç Gereç Kullanımı, Dikkat Çekme, Bilgi Aktarımının Etkin Olmaması, Öğretmenin Kaygı Oluşturması, Otorite).

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Teknolojik Araç Gereç Kullanımı” kodu incelendiğinde; öğrenciler öğretmenin bilgileri derste araç gereç kullanımıyla zenginleştirmesinin öğrenmeye etki sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Dersin işlendiği sunumun yapıldığı projeksiyon veya tahta ortamında dersi daha çok takip edebilmemizi sağlıyor” (K6).

“Öğretmen açısından dediğiniz gibi teknoloji çağında olduğumuz için verilen bilgiyi teknolojik araçlarla bize daha da çeşitlendirilebilir. Örnek veriyorum, slayt olsun” (K10).

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Dikkat Çekme” kodu incelendiğinde; öğrencilerin derse olan dikkatlerinin daha çok öğretmen odaklı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Hocam derse ilk girişteki tavırları ve sınıfa hakimiyetine dikkat ederim.” (K9).

“Hocam mimik ve dikkat çekmesine de dikkat ediyorum. Ben öğretmenin dikkat çekmesi” (K10).

“Hocam öğrencinin ilgisinden çok öğretmenin derse ilgi çekmesi daha önemli” (K11).

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Öğretmenin Kaygı Oluşturması” kodu incelendiğinde; öğrenciler öğretmenin öğrencinin dağılan dikkatini ve sorumluluklarını derse yönlendirmeyi

sağlamada önemli görevler taşıdığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Öncelikle bu süreci etkileyen şey bence zorunlu olmadığımızı bilmek yani şu gerekiyor, bence öğretmenlerin. Bunu yapmazsanız sizi geçirmem” (K10).

“Aniden Mehmet diye seslenmesi şevkimi arttırabiliyor diyorum ki hocanın o da üzerimde daha fazla odaklanmam gerekiyor ama kafam o an da aldıysa mesela bazı şeyleri kaçırdıysanız yalnız kendimi silkeleyip yani neredeydik, nereye geldik ve şu an tam olarak neyin üzerinde duruyoruz diye” (K6).

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Bilgi Aktarımının Niteliği” kodu incelendiğinde; öğrenciler öğretmenin bilgi aktarım şeklinin öğrenmelerini etkilediği yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Hocanın otoriter ve hazırlandığı konuyu bilmesinden çok bize nasıl aktardığına bakarım” (K9).

“Hocam bence öğretmen açısından yani öğrencinin daha iyi anlayabilmesi için bir olayı anlattığı ders konusunu daha doğrusu bir olayla örneklendirmesi önemli benim için” (K11).

“Bilgiye tam manasıyla hâkim olması gerekiyor. Öğrencinin ise yani bilgiyi almak, iletişim kurabilmek, daha hani iletişimi daha iyi sağlayabilmesi için hocasıyla dinlemesi ve alması lazım bilgiyi” (K7).

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Otorite” kodu incelendiğinde; öğrencilerin dersi dinlemelerinde öğretmen otoritesinin önemli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Hocam öğretmenden beklentim öncelikle otorite olur” (K8).

“Donanımı ve sınıf hakimiyeti çok önemli benim için” (K7).

“Bence otoriteye öğretmen sağlıyor zaten sınıftaki o yüzden öğretmen otoriteyi sağladıktan sonra hani yine dinlemek istemeyen, kendi içinde dinlemez ama dinlemek isteyenler oturur dinler öğretmeni” (K2).

Kategori 2: Değerlendirme

Kategori İkiye Ait Kodlar: Sınavların Öğrenme Çıktılarıyla İlgili Olmaması

ÖÖOA Etkinlik kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Sınavların Öğrenme Çıktılarıyla İlgili Olmaması” kodu incelendiğinde öğrencilerin sınav soruları ve sınav içeriğinin ders müfredatını ve bilgi sinayıcılığını yeterli düzeyde barındırmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Sınav çok kötü hazırlanmış bir sınav da olabilir. Geçerliliği olmayan bir sınav olabilir. Sinayıcılığı düşük olan bir sınav olabilir” (K3).

“Teorik sınavların yeterli olduğunu düşünmüyorum” (K6).

“Hocam yüzeysel ders işleyip derinlemesine sorular soruluyor bence yani” (K6).

“Yani 300 sayfalık bir slayt atıp içinden toplamda 10 tane sayfalık slayt sorusu gelince insan biraz sinirleniyor” (K8).

Kategori 3: İş Yüğü

Kategori Üçe Ait Kodlar: Sınıf Mevcudu ve Ezbere Dayalı Yaklaşım.

ÖÖOA İş Yüğü kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Sınıf Mevcudu” kodu incelendiğinde; öğrencilerin kalabalık olmayan bir sınıfta dersi dinlemek istedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Sınıfın az kalabalık olmasını isterim” (K7).

ÖÖOA İş Yüğü kategorisindeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “Ezbere Dayalı Yaklaşım” kodu incelendiğinde; öğretim tekniklerinin özgün ve aktif öğrenmeye dayalı olmayışının ezber öğrenmeye yönlendirici olduğuyla ilgili görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci alıntıları aşağıda yer almaktadır;

“Sadece sunum ezberleyerek bizden mesela dersi dinlemeyerek daha yüksek not alan arkadaşlarımız var. Yani bu şekilde katılmıyorum. Hani derse katılıp da hocadan dinleyip bir şeyleri hafızamızı almak ve ayrı bir şey. Sadece sunumdan ezber yaparak başarılı olmak ayrı bir şey” (K11).

“Her şeyi slaytlarla verdikleri için hani sadece ezbere dayalı oluyor” (K7).

“O konu başlığının atıyorum, 5 tane maddesi var diyor ki, 5 tane maddeyi bana ya. Bu tamamen kemal'in dediği gibi ezbere dayalı bir sistem oluyor ama şimdi verdiği veya işlediği bir konudan açık uçlu benim hayal gücümü öğrencinin hayal gücünü kullandırabilecek bir soru sorduğu zaman hem akılda kalmayı pekiştiriyor” (K11).
Elde edilen nitel bulgular Tablo 16 ve Tablo 17’de aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 16.

Üst Düzey ve Alt Düzey Bilgi Gruplarının Öğrenme Yaklaşımları Nitel Bulguları

TEMA 1:	KATEGORİLER	ÜST DÜZEY BİLGİ GRUBU	ALT DÜZEY BİLGİ GRUBU
Öğrenme Yaklaşımları	Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	Mesleki Bilgi Yeterlilik Örneklerle İlişkilendirme Hayatla İlişkilendirme Anlamlandırma Mesleki Beklenti Düşünceye İlgili Duyuma Öğrenmeye İsteklilik İçsel Motivasyon Aktif Katılım Mesleki Farkındalık	Somut Çıktıyla İlişkilendirme Hayatla İlişkilendirme
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	Not Almak Düzenli Tekrar İyi Dinleme Öğrenme Stilinin Farkında Olmak Araştırarak Öğrenme Kodlama Başarı Güdüsü /İçsel Motivasyon Düzenli Çalışma Bilginin Kullanılmasının Sürekliliği	Not Almak Tekrar
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı		Öğretmen Merkezli Öğrenme Çabası Dikkat ve İlgi Eksikliği Öğrenme Süreci İçerisine Kendi Çabasını Dahil Etmeme Bilgiye Hazır Yolla Ulaşmak Ödevler

Tablo 17.

Üst Düzey ve Alt Düzey Bilgi Gruplarının Öğretme Öğrenme Ortamı Algıları Nitel Bulguları

TEMA 2:	KATEGORİLER	ÜST DÜZEY BİLGİ GRUBU	ALT DÜZEY BİLGİ GRUBU
Öğretme Öğrenme Ortamı Algıları	Etkinlik	Slayttan Bağımsız Özgün Ders Anlatımı Etkili Ders Anlatım Tekniği Öğrenme Stillere Uygun Ders Anlatımı Sorgulayıcı Öğrenme Ortamı Tartışma Ortamı Sunulması Öğretmenin Mesleki Yeterlilikleri Hayatla İlişkilendirme Önceki Dersin Tekrarı ve Hatırlatılması Bireysel Farklılıklar Beden Dili (Jest, Mimik) Öğrenci Öğretmen İletişimi Öğrenciyi Öğrenmeye ve Kapasitesini Geliştirmeye Motive Etme İlgi ve Motivasyon Öğretmenin Derse Hâkim Olması Ödevlerin/Sınavların Kalıcılığı Sağlaması	Teknolojik Araç Gereç Kullanımı Dikkat Çekme Bilgi Aktarımının Etkin Olmaması Otorite
		Mesleki Bilgi Yeterlilik Öğrenme İçeriği Sınav Sorularının Uyuşmaması	Sınavların Öğrenme Çıktılarıyla İlgili Olmaması
		İş Yüktü	Sınıf Mevcudu Ezbere Dayalı Yaklaşım
		Sınıf Mevcudu	

Tablo 18.

Üst Düzey ve Alt Düzey Bilgi Gruplarının Öğrenme Yaklaşımlarına ait Nicel ve Nitel Bulguları

TEMA 1: Öğrenme Yaklaşımları	KATEGORİLER	NİCEL X̄	NİTEL
Üst Düzey Bilgi Grubu	Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	66,21	Dinleme Örneklerle İlişkilendirme Hayatla İlişkilendirme Anlamlandırma Mesleki Beklenti Düşünceye İlgili Duyuma Öğrenmeye İsteklilik İçsel Motivasyon Öğrenme Sürecine Aktif Katılım
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	61,93	Not Almak Tekrar İyi Dinleme Öğrenme Stilinin farkında olmak Araştırarak öğrenme Kodlama Düzenli çalışma Bilginin kullanılmasının sürekliliği
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	51,72	Kod Bulunamamıştır
	Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	65,58	Somut Çıktıyla İlişkilendirme Hayatla İlişkilendirme
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	61,93	Not Almak Tekrar
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	49,46	Öğretmen Merkezli Öğrenme Çabası Dikkat ve İlgi Eksikliği Öğrenme Süreci İçerisine Kendi Çabasını Dahil Etmeme Bilgiye Hazır Yolla Ulaşmak Ödevler Dışsal Motivasyon
Alt Düzey Bilgi Grubu			

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik başarılarının yordayıcıları olan “Öğretim Yaklaşımları” ile “Öğretme Öğrenme Ortamı Algıları” incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmamız karma araştırma modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın nitel bölümü “nedensel ilişkisel model” ile nitel kısmı ise “açımlayıcı model” olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü 1. 2. 3. 4. sınıflarında öğrenim gören 128 beden eğitimi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, ilgili bölümlerin içinde tablolar halinde belirtilerek, yorumlaması yapılmıştır. Bu bölümde, araştırmaya ait bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Lisans öğrencilerinin bilgi düzey gruplarına göre, öğretme öğrenme ortamı algıları, öğrenme yaklaşımları nedir?” ile ilgili bulgular incelendiğinde üst düzey grubun dönem puanlarının alt düzey grubun dönem puanlarından düşük olduğu görülürken tekrarlanan sınav puanlarında bu durumun değiştiği bu kez üst düzey grubun puanlarının alt düzeyden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme yaklaşımı toplam puanlarına bakıldığında üst düzeyin alt düzeyden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Öğrenme yaklaşımlarının alt boyutlarına ait olan derinlemesine ve yüzeysel öğrenme alt boyutlarında üst düzey grubunun puanları alt düzey grubunun puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Stratejik öğrenme alt boyutunda ise alt düzey ve üst düzey bilgi grupların yaklaşık olarak aynı puana sahip olduğu görülmüştür.

İlgili alanyazın incelendiğinde derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları birbirine iki zıt kutup gibi değerlendirildiği görülmektedir (Biggs, 1979; Ekinci, 2008; Entwistle & Ramsden, 1983; Entwistle, McCune, 2004; Karaman, 2018). Derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları taşıdıkları kritik özellikler bakımından birbirine ters niteliklere sahiptirler. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı anlamlı öğrenmeye yönelik iken yüzeysel öğrenme yaklaşımı ezber öğrenmeye yöneliktir (Biggs, 1979).

Üst düzey bilgi grubunun derinlemesine alt boyut puanlarının alt düzey bilgi grubunun puanlarından yüksek olmasının gerekçelerinin nitel bulgular ile desteklendiği görülmektedir. Öğrenciler nitel bulgularda derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde öğretmenin dersi anlatma biçiminin, ders anlatımında soru cevap yöntemini kullanmasının, konu hakkındaki bilgileri hayatla ilişkilendirmesinin, öğretmenin mesleğini severek icra etmesinin, bilgi aktarımında saygılı bir dille iyi bir hitap kullanmasının öğrenme çıktılarına olumlu yönde etkilendiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmen adaylarının bilgiye yönelik anlam arama, düşünceleri birbiriyle ilişkilendirme, kanıtlara dayandırma/kanıt kullanma ,düşüncelere ilgi duyma öğrenmeye isteklilik özelliklerini taşıyan davranışlar göstermeleri beklenilmektedir. Birenbaum & Rosenau (2006) yaptıkları çalışmada derinlemesine öğrenen öğrencilerin ön bilgileri ile yeni bilgilerini ilişkilendirdiklerini, öğrendikleri konuya ait bilgileri hayatla ilişkilendirdiklerini belirlemişlerdir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin bilgiyi öğrenmede amaç eksikliği, konuya bağımlılık, başarısızlık korkusu, ezberleme ve dışsal gereklilik gibi özellikleri taşıyan davranışlara yatkın oldukları tespit edilmiştir (Ekinci, 2008; Beyaztaş ve Senemoğlu, 2015). Araştırmamızın nitel bulguları başarı düzeylerine uygun beklentileri karşılamakta ve bu beklentiyi doğrulamaktadır. Alanyazında yer alan öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıya ilişkin Watkins (2001) akademik başarı ve öğrenme yaklaşımları ılgili yapmış olduğu meta-analiz sonucunda 60 çalışmadan 37'sinde derinlemesine yaklaşım ile başarı arasında pozitif, 31'inde de stratejik yaklaşım ile başarı arasında pozitif bir ilişki, 26'sında ise yüzeysel yaklaşım ile akademik başarı arasında negatif ilişki bulunduğunu tespit etmiştir.

Derinlemesine yaklaşım ile ilgili akademik başarı kavramını açıklamaya çalışmada kullandığımız bilgide kalıcılığı temsil eden ve fark başarı puanına bağlı olarak oluşturulan bilgi düzey gruplarından üst düzey bilgi grubunun tekrarlanan sınav puanlarının alt düzey bilgi grubunun tekrarlanan sınav puanlarından yüksek olmasının öğretmen adaylarının bilgide kalıcılık düzeylerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip olmalarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretme öğrenme ortamı algısı puanlarına bakıldığında üst düzey bilgi grubunun puanlarının alt düzey bilgi grubunun puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Muller (1990), öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin algıları ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucu bizim araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Ekinci (2008) çalışmasında öğrencilerin tercih ettiği öğrenme yaklaşımları ile öğretme öğrenme ortamı algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamış ve aynı zamanda öğretme öğrenme ortamı algılarının derinlemesine öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Ekinci (2008), çalışmasında başarı düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin algılarının düşük olduğu, başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin algılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle üst düzey bilgi grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretme öğrenme ortamı algıları derinlemesine öğrenmeyi sağlamada etkilidir denilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Lisans öğrencilerinin dönemlik ve tekrarlanan sınav başarıları bilgi düzey grup değişkenine göre anlamlı bir ilişki göstermekte midir?” ile ilgili bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının dönem ortalamaları artarken üst düzey bilgi grubunun tekrar sınav puanlarının yüksek düzeyde arttığı alt düzey bilgi grubunda ise düşük düzeyde artış olduğu görülmüştür. Bu duruma ilişkin üst düzey bilgi grubundaki öğrencilerin bilgide kalıcılık düzeylerinin alt düzey grupta yer alan öğrencilerden fazla olduğu söylenebilir. Bilgide kalıcılığa etki eden en önemli unsurlardan bir diğeri de öğrenmenin öğrenci merkezli olduğu olgusudur. Uyar ve Doğanay (2018), çalışmasında öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin derslerdeki akademik başarıyı arttırmada öğretmen merkezli yaklaşımlara göre yüksek düzeyde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrenci merkezli olarak kabul edilen ve varolan bilgilerin yeni bilgilerle yeniden birleşerek inşa edilmesini öngören yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında sonuçlar üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak dizayn

edilmiş derslerde öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını tercih ettiklerini sonucuna ulaşılmıştır (Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E. ve Kwong, T., 2013).

Üst düzey bilgi grubunda alt düzey bilgi grubuna göre bilgilerin daha anlamlı öğrenildiği, kalıcılığın sağlanmış olduğu söylenebilir. Anlamlandırılmış bilgi miktarı varsa ve yükseğe geri getirilme olasılığının yüksek olması beklenebilir. Üst düzey bilgi grubunun “*Anlamlandırma*” kodu ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara göre öğrenciler öğrendikleri bilgileri anlamlandırmada yazarak veya ilişkilendirerek çalıştıklarını kavram haritaları kullandıklarını ve bu yöntemlerin bilgilerin anlamlandırılmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Günel vd., (2010), yaparak ve yazarak çalışmanın bilgide kalıcılığı sağladığı ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca bilginin geri çağrılmasında söz konusu olan hatırlama da akademik başarının değerlendirilmesinde kullanılan sınav, ödev, proje vb. teknikler başarı ölçütünün somut göstergeleri olup bu tekniklerin uygulanması esnasında öğrenciler daha önceden öğrendikleri bilgilerin üzerinden uzun zaman geçtikten sonra bile başarılı olabilmek adına bu bilgileri hatırlamaktan sorumludurlar. Öğrenciler bilgileri ne kadar fazla hatırlarlarsa sınavda sorulan sorulara da daha fazla doğru yanıt vermekte ve değerlendirme sonucunda akademik başarılarında olumlu etki görülmektedir. Bu durum öğrencilerin sahip oldukları kalıcı bilgilerin uzun süre sonrada hatırlandığı şeklinde yorumlanabilir. Bilgilerin hatırlanması ile ilgili olarak nitel bulgularda yer alan öğrenci görüşlerinde öğrenmeyi etkileyen faktörlerde ele aldığımız öğrenme malzemesiyle ilgili olarak ifade ettiğimiz kavramsal gruplandırmanın (kavram haritaları) kalıcılığı sağlamada olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bilgide kalıcılık ve öğrenme ile ilgili olarak Kırkkılıç, Maden, Şahin ve Girgin (2011), çalışmalarında öğrencilere ön test ve son test olarak Kavram Haritalarının Okuduğunu Anlama ve Kalıcılık Üzerine Etkisi araştırılmıştır. Çalışmalarında deney grubuna kavram haritaları ile okuma tekniği kontrol grubuna ise geleneksel öğretim metodu uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda kavram haritaları tekniğinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırmamızın ikinci alt problemine ilişkin üst düzey grupla ilgili bulguları destekler niteliktedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretme öğrenme ortamı algıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye bakıldığında üst düzey bilgi grubunda öğrenme

yaklaşımlarının alt boyutları olan derinlemesine yaklaşım ve stratejik yaklaşım ile öğrenme etkinliği arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki görülürken, alt düzey bilgi grubunda ise derinlemesine yaklaşım ve stratejik yaklaşım ile öğrenme etkinliğine ek olarak değerlendirme alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki görülmüştür. Öğrencilerin çalışma yönelimlerinde etkili olan ve aynı zamanda araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğretme öğrenme ortamı ölçeğinin alt boyutu olan değerlendirme alanyazında en önemli değişken olarak görülmekte olup aynı zamanda bu alt boyuta ait maddeler derinlemesine öğrenmenin ne derece desteklendiğini belirlemeye yöneliktir (Ekinci, 2008). Buna göre değerlendirmenin olumlu algılanmasının derinlemesine öğrenmeyi de aynı derecede arttıracakı söylenebilir. Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler öğrenmeye ilgi duymakta, öğrendikleri bilgileri ilişkilendirerek anlamlandırmaya yönelik davranış geliştirmektedirler. Stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler öğrenme sürecini derinlemesine öğrenme yaklaşımı özelliklerine benzer niteliklerle bunlara ek olarak daha fazla notsal kaygıya dayalı akademik başarı güdüsüyle zamanı ve etkililiği farkındalıkla yönetip sorgulayarak hedeflerine uygun işlevsel hale getirmek için kişisel planlarını yarattıkları söylenebilir. Ergün ve Kurnaz (2019), öğrenme ortamlarında öğrenme stillerinin dikkate alınmasının önemini ve bunların akademik başarıya etkilerini vurgulamışlardır.

Akademik güdülenme, belirli akademik hedeflere ulaşmak için faaliyet gösteren ve bu faaliyetleri sürdüren içsel süreçler ile okul başarısını belirlemede temel belirleyicilerden biri olarak kabul edilebilir (Peker ve Kağızmanlı, 2018). Alanyazındaki çalışmalarda akademik başarı güdüsünün akademik öğrenme çıktıları ve başarı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür (Dinçer ve Doğanay, 2017; Rigby, Deci, Patrick ve Ryan, 1992).

Üst düzey bilgi grubundaki öğrencilerin derinlemesine ve stratejik yaklaşımları ile öğrenme etkinliği arasında görülen bu orta düzeydeki pozitif ilişki öğretme öğrenme ortam algılarının alt boyutu olan etkinliğin temel unsurlarından ilgi dikkat motivasyon, öğrenmeyi destekleyici öğretim etkinlikleri ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Alt düzey bilgi grubunda ise derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarının öğrenme etkinliği ile orta düzeyde pozitif ilişki görülürken

öğretme öğrenme ortamı algılarının alt boyutu olan değerlendirme alt boyutu ile de orta düzeyde pozitif yönlü olduğu tespit edilen bu ilişki alt düzey bilgi grubundaki öğrencilerin değerlendirme alt boyutuna ilişkin nitel bulgu sonuçlarında yer alan sınavların öğrenme çıktılarıyla ilişkili olmadığı yönünde belirttikleri görüşleri ile açıklanabilir. Alanyazında yer alan Özgül ve Kangalgil'in (2018), çalışması öğretmenlerin geleneksel veya alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinde ölçme araçları ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları gerektiğini göstermektedir. Elde edilen bulgular aynı zamanda dersin değerlendirme aşaması olan sınav dönemlerine ezbere dayalı yöntemlerle hazırlandıklarını göstermektedir. Sekin (2008), yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin ezbere dayalı yöntemleri tercih etmemeleri için öğrendiklerini sorgulayan, eleştirel gözle bakabilmelerini sağlayan, öğrendiklerini analiz edebildikleri bir öğretim sisteminin gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmamızın dördüncü alt problemini oluşturan “Lisans öğrencilerinin öğrenme öğretme ortamı algıları bilgi düzey grup değişkenine göre akademik başarılarını yordamakta mıdır” ile ilgili nicel bulgular incelendiğinde öğrencilerin öğretme öğrenme ortamı algılarının üst düzey ve alt düzey bilgi gruplarının akademik başarılarını yordamadığı görülmüştür. Alanyazında öğrenme ortamı ve akademik başarı ile öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme ortamına yönelik algılarıyla ilgili olarak Richardson (2003), öğrencilerin akademik başarıları ile dersin işleniş kalitesine ilişkin algıları arasında olumlu bir ilişki tespit etmiştir. Hernesniemi, E., Rätty, H., Kasanen, K., Cheng, X., Hong, J., & Kuittinen, M. (2017) katılımcılarını Finli ve Çinli üniversite öğrencilerinin oluşturduğu araştırmalarında akademik başarı ile öğrenme ortamı algılarını incelemişlerdir. Çalışmada akademik başarısı Çinli öğrencilere göre daha yüksek olan Finli öğrencilerin akademik başarılarının algıladıkları iş yükü ile ilişkili, Çinli öğrencilerin akademik başarılarının ise öğretmen teşvikiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızın beşinci alt problemi olan “Lisans öğrencilerinin öğrenme yaklaşım tercihleri bilgi düzey grup değişkenine göre akademik başarılarını yordamakta mıdır” ile ilgili bulgular incelendiğinde öğrencilerin öğretme öğrenme ortamı algılarının üst düzey ve alt düzey bilgi gruplarının akademik başarıları üzerinde yordayıcı etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Literatürde yer alan çalışmalarda farklı sonuçlara rastlanmıştır. Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007), araştırmalarında öğretmen adaylarının

derinlemesine öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasında anlamlı pozitif ilişki, yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında zayıf negatif ilişki tespit etmişlerdir. Öğrencilerden kendilerini yüksek düzeyde başarılı görenlerin derinlemesine ve stratejik yaklaşımları benimsedikleri, düşük düzeyde başarıya sahip olanların yüzeysel yaklaşımı tercih ettikleri görülmüştür. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında bulgularımızı destekler nitelikte araştırmalar mevcuttur. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik bakış açılarının akademik başarıyı etkilediği görülmektedir (Senemoğlu, Berliner, Yıldız, Doğan, Savaş ve Çelik 2007; Akdoğdu ve Sidekli, 2017).

Araştırmamızın altıncı alt problemi olan “Lisans Öğrencilerinin Öğretme Öğrenme Ortam Algıları Bilgi Düzey Grup Değişkenine göre Öğrenme Yaklaşımlarını Yordamakta mıdır?” ile ilgili bulgular incelendiğinde öğrencilerin öğretme öğrenme ortamı algıları derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahipken, ortam algıları yüzeysel öğrenme yaklaşımını yordayıcı etkiye sahip değildir. Bu sonuç araştırmanın birinci alt probleminde ele aldığımız tekrarlanan sınav puanları arasındaki farkın azlığını açıklar niteliktedir. Bu sonuç çalışma grubunun akademik başarılarının yakın olması, öğrenme stillerinin benzer olması, üniversiteye girişte aynı kriterlere sahip olmaları vb. özelliklerinden kaynaklı olabilir. Elde edilen bulgular ile ilgili öğrencilerin başarı düzeyleri yükseldikçe derinlemesine ve stratejik anlamlı bir ilişki görülmektedir. Üst düzey başarı grubundaki öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin öğrenmeyle ilgili içsel motivasyonlarının, öğrenmeye yönelik istekliliklerinin ve öğrenme ile ilgili kendi çabalarının önemli etkiye sahip olduğu görülmektedir (Calp ve Bacanlı, 2016; Cabı, 2015).

5.1.1. Gruplandırılan başarı düzeylerine göre sınıflandırılan lisans öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına ve öğrenme öğretme ortam algılarına yönelik yapılandırılmış görüşme formundaki görüşleri nelerdir? Yapılan inceleme bulgularına bağlı olarak üst düzey/alt düzey bilgi gruplarına ait Tema (A) “Öğrenme Yaklaşımları” ve bu temaya bağlı üç kategori, ile üst düzey/alt düzey bilgi gruplarına ait Tema (B) “Öğretme Öğrenme Ortam Algıları” ve bu temaya bağlı üç kategori ile ilgili görüşler üst düzey ve alt düzey bilgi gruplarıyla karşılaştırmalı olarak ifade edilmeye çalışılmıştır. Üst düzey bilgi grubu (Tema A), altında belirlenen

“Derinlemesine”, “Yüzeysel” ve “Stratejik” kategorilerinden elde edilen kodlarla açıklanarak alanyazında elde edilen bulguları destekleyen ya da farklılık gösteren çalışma örnekleri ile aşağıda ifade edilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin Tema A’ya (Öğrenme Yaklaşımları) ait derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde öğretmenin dersi anlatma biçiminin, ders anlatımında soru cevap yöntemini kullanmasının, konu hakkındaki bilgileri hayatla ilişkilendirmesinin, öğretmenin mesleğini severek icra etmesinin, bilgi aktarımında saygılı bir dille iyi bir hitap kullanmasının öğrenme çıktılarına olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin konuya özgü bilgi aktarımlarında yeterli örneklendirme yapmalarının, verilen örneklerin basit, akılda kalan ve iyi açıklanmış olmasının bilgilerin akılda kalıcılığını sağlamada etkili olduğu, öğrenciler derste öğrendiklerini günlük hayattan olay, olgu, yaşantı vb. durumlarla ilişkilendirdiklerinde unutmadıkları uzun süre sonrada hatırlayabildikleri, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri anlamlandırmada yazarak veya ilişkilendirerek çalıştıkları kavram haritaları kullandıkları bu yöntemlerin bilgilerin anlamlandırılmasında etkili olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin bilgileri öğrenmeye yönelik istekli oldukları, mesleki pratik ve uygulamaların (staj, proje, simülatif uygulama vb.) gerekli olduğuna inandıkları ve bu uygulamalar ile farkındalık geliştirip daha iyi ve daha anlamlı, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdikleri, öğrenmeye yönelik istekliliğin mental anlamda gerçekleştiği ve dersin işlenişi sırasında öğrenme isteklerinin azlığında (dikkat dağınıklığı gibi) ve öğrenme sorumluluğu bilinciyle bilgilerin akıllarında kalmacayağı endişesi duyduklarında dikkatlerini sağlamaya yönelik not tuttukları, öğrencilerin öğretme öğrenme etkinliğine katıldıkları ölçüde bilgide kalıcılığın arttığı ders anlatılırken pasif kaldıklarında daha sonra hatırlanacak düzeyde öğrenemedikleri, öğrencilerin eğitim aldıkları bölüm derslerin gelecekte meslek icrasında kullanacaklarının bilincine (mesleki farkındalık) sahip oldukları ve eksiklerini kontrol edip tamamlamaya çalıştıkları tespit edilmiştir.

Alt düzey bilgi grubundaki öğrencilerin derinlemesine yaklaşım ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öğrendikleri bilgileri çalışmalarına uyarlayarak daha kalıcı hale getirdikleri, günlük hayatta kullanabilecekleri örneklerin bilginin kalıcılığında olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımlarına ilişkin öğrenci görüşleri üst düzey bilgi grubunun alt düzey bilgi

grubuna göre daha fazla öğrenmeye istekli olduğunu ve düşüceye ilgi duyarak anlam aramaya yönelik öğrenme çabasına sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuç akademik başarı düzeylerini açıklar niteliktedir. Her ne kadar benzerlik gösterse de üst düzey bilgi grubunun öğrenme yaklaşımları ve öğretme öğrenme ortam algılarıyla ilgili görüşlerinden elde edilen bulguların daha açıklayıcı ve kalıcı öğrenmeyi destekleyici olduğu söylenebilir.

Üst düzey bilgi grubunda yer alan öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımlarına ait bulguları incelendiğinde not almanın öğrenmeye ve akademik başarıya katkı sağladığı düzenli tekrarın bilgilerin kalıcılığını arttırdığı, öğrencilerin anlatılanları sadece dinleyerek değil aynı zamanda görsellerle desteklediklerinde daha kalıcı öğrendikleri aynı zamanda ilgi duydukları dersi iyi dinlemeye önem verdikleri belirlenmiştir. Dersten sonra öğrendikleri bilgilerle ilgili karışıklık yaşayan öğrencilerin bunu ek öğrenmelerle konu hakkında farklı kaynaklardan araştırarak video izleyerek netleştirdikleri görülmüştür. Bazı öğrencilerin öğretmenin eksik ya da karmaşık anlatımından sadece öğretmeni sorumlu tutmayarak kendi öğrenmeleri için gayret gösterdikleri, kavram haritaları veya küçük tekrar notlarıyla konuyla ilgili kavramları ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Stratejik öğrenme yaklaşımında öğrencinin çalışma yaklaşımının belirleyicisi öğrenme isteğinde ziyade başarılı olmak ve en yüksek notu alma isteğidir (Ekinci ve Ekinci, 2011). Bu görüşler doğrultusunda öncelikle eğitimcilerin derinlemesine ve stratejik öğrenmeleri destekleyebilmeleri için öğrencilerin bilgi kullanma sürekliliği adına güçlü bir kişisel ilgi geliştirecekleri öğrenme ortamı sağlanmalıdır (Warburton, 2003). Eğitimcilerin öğrencilere derinlemesine ve stratejik yaklaşımların sadece gerekli olduğunu söylemekten ziyade öğrenmeyi konuyla ilgili hale getirmeleri, içeriği ve öğretim tekniklerini çeşitlendirmeleri öğrencilerin öğrenmeye istekliliği, motivasyonu ve öğrenme stilleri hakkında farkındalık geliştirmelerine katkı sağlayabilir (Richardson, 2015).

Alt düzey bilgi grubunda yer alan öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı kategorisine ait bulguları incelendiğinde öğrenciler stratejik öğrenme yaklaşımları ile ilgili olarak öğrendiklerini kalıcı hale getirmek için derste kısa notlar tutmanın evde yaptıkları tekrarların bilginin pekiştirilmesini ve kalıcılığını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Üst düzey bilgi grubunda yer alan öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ilişkin herhangi bir görüş belirtmediği tespit edilmiştir. Alt

düzyer bilgi grubunda yer alan öğrencilerin ise yüzeysel öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili olarak derse olan ilgilerinden öğretmenini sorumlu tuttıkları ve başarılı olmalarını öğretmene olan ilgilerine bağladıkları görülmüştür. Oysa ki alanyazın öğrencinin başarısındaki asıl etkenin öğrenme sürecine dahil olması, aktif öğrenmesi ve “öğrenmeyi öğrenmesi” gibi özelliklere dikkat çekmektedir (Kalem, 2002, Meydan, 2010). Ayrıca bu öğrenciler dikkatlerini derse yönlendirmede güçlük çektiklerini ve öğretmenin dikkat çekmesine ihtiyaç duyduklarını, ödev ya da öğrenme görevi verilmedikçe kendi istekleriyle öğrenme görevini üstlenmedikleri belirtmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda üst düzey bilgi grubunun düzenli ders çalışma, başarıya odaklanma ve bilgilerin etkililiğini kontrol etme de alt düzey gruba göre daha bilinçli, istekli ve kararlı oldukları tespit edilmiştir. Yüzeysel öğrenme alt boyutuyla ilgili elde edilen görüşler doğrultusunda üst düzey bilgi grubunun yüzeysel öğrenme ile ilgili görüş belirtmediği ancak alt düzeyin bilgi grubunun ise dışsal motivasyona ihtiyaç duyduğu, öğrenme sorumluluğunu öğretmenin öğretmesine bağlı, öğretmen merkezli olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin tema B’ye (Öğretme Öğrenme Ortamı Algısı) ait etkinlik boyutuna ilişkin üst düzey bilgi grubunda yer alan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin sadece slayttan okuyarak ders anlatımının bilgilerin kalıcılığını olumsuz yönde etkilediği, etkili ders anlatan öğretmenlerin ses tonlarının ve diksiyonlarının öğrenmenin kalıcı hale gelmesinde pozitif yönde etkiye sahip olduğu, öğrencilerin öğrenme türlerine göre ders anlatımına önem verilmesinin öğrenmeyi etkili hale getireceği, öğretmenin konuyla ilgili sorulara kısa ve geçiştirici cevaplar vermesinin bilginin kalıcılığını olumsuz yönde etkilediği, tartışma ortamındaki görüşlerin bilgiyle ilgili kalıcı öğrenmeleri sağladığı, öğretmenin bilgi düzeyinin yetersizliğinin öğrenmeyi olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Öğrenilen bilgilerin yaşama dair somut olgularla örneklendirilerek ve ilişkilendirilerek desteklenmesinin akılda kalıcılığı olumlu yönde etkilediği, öğrencilere yeni bilgiler verilmeden, önceki bilgilerin tekrarının akılda kalıcılığı sağlamada etkili olduğu, öğretmenin dersteeki davranışları mimik ve jestlerin derse olan dikkati arttığı, öğretmene olan sevgi ve ilginin bilgide kalıcılığı olumlu yönde etkilediği, yeterli uygunluktaki öğrenme ortamının ilgi ve motivasyona olumlu yönde katkı sağladığı, öğretmenin derse hakim olmasının sınıf yönetimini sağlamanın derse olan dikkati arttırdığı ve bilginin transferini olumlu yönde etkilediği, verilen ödevlerin ve sınavların öğrencileri yüksek oranda çalışmaya

tevik ettiği, öğrenmeyi ve bilgide kalıcılığı desteklemede olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt düzey bilgi grubunda yer alan öğrencilerin etkinlik boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde dersin projeksiyon ile işlenmesinin ve örneklendirilmesinin bilgilerin anlaşılmasında etkili olduğu, öğretmen derse girişteki tavırlarının öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgilerini ve öğrenmelerini arttırdığı, öğretmenin konu hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğundan çok nasıl aktardığına dikkat ettikleri, sınıf hakimiyetinin öğretmen tarafından sağlanmasının ve öğretmenin otorite sahibi olmasının dersin dinlenmesinde etkili olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda öğrencilerin başarı düzeyleri yükseldikçe öğrenme etkinlikleri konusunda daha kapsamlı ve olumlu bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin değerlendirme algılarının öğrencileri derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını benimsemelerinde yüksek etkiye sahip olduğu öğretme öğrenme ortam algıları yükseldikçe yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin azladığı söylenebilir.

Üst düzey bilgi grubunda yer alan öğrencilerin değerlendirme kategorisine ait görüşleri incelendiğinde öğrenciler öğretmenin etkili materyal kullanımının öğrenme kalitesini etkilediğini ve dersler ile sınav içeriğinin uyumlu olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Alt düzey bilgi grubundaki öğrencilerin teorik sınavları bilginin ölçülmesinde yetersiz buldukları, yüzeysel ders işlenip derinlemesine sorular sorulmasının anlatılmayan konuların sınav müfredatına eklenmesinin derse yönelik yaklaşımlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre akademik başarıları yüksek olan ve daha çok derinlemesine yaklaşımı benimseyen üst düzey bilgi grubu öğrencilerinin değerlendirme tercihleriyle ilgili görüşlerinin alt düzey bilgi grubuna göre daha olumlu olduğu söylebilir. Alanyazında araştırma konumuzla benzer çalışmalar bulunmaktadır. Birenbaum ve Feldman (1998) çalışmalarında derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin değerlendirme türü olarak açık uçlu soruları tercih ettiklerini, yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin ise daha çok çoktan seçmeli soruları içeren değerlendirmeleri tercih ettiklerini tespit etmişlerdir.

Üst düzey bilgi grubundaki öğrencilerin değerlendirme alt boyutuna ilişkin algılarının, alt düzey bilgi grubundaki öğrencilere göre anlamlı öğrenmeye yönlendirici olduğu görülmektedir. İş yükü alt boyutuyla ilgili üst düzey bilgi grubunda yer alan öğrenciler

sınıftaki öğrenci sayısının öğretmenin ilgilendiği kişi sayısı bakımından az olmasının her bireye düşen öğrenim fırsatını olumlu yönde arttıracak yönünde görüş bildirirken alt düzey bilgi grubunda yer alan öğrenciler iş yükü alt boyutuyla ilgili sınıf mevcudunun az olmasının öğrenme ortamının daha kaliteli olmasını sağlayacağı ve öğretmenin anlatmadan sorumlu tuttuğu konu kapsamından öğrencileri sorumlu tutmasının ezbere öğrenmeye sebep olduğunu belirtmişlerdir. İş yükü boyutuyla ilgili olarak üst düzey ve alt düzey bilgi grubundaki öğrencilerin algıları arasında anlamlı bir görüş farklılığının olmadığı görülmektedir.

5.1.2. Nitel ve nicel sonuçların birleştirilmesi. Araştırmada akademik başarının yordayıcıları olarak Öğrenme Yaklaşımları ile Öğretme Öğrenme Ortamı Algıları hem nicel hem de nitel boyutlar bakımından incelenmiştir. Nicel boyut incelemesinde katılımcıların öğrenme yaklaşımları ile öğretme öğrenme ortamı algıları, dönem başarı puanları ile tekrarlanan sınav başarı puanları arasındaki farkın alınmasıyla oluşturulan akademik başarı farkı puanı ile bilgi başarı düzey gruplarının öğrenme yaklaşımları ile öğretme öğrenme ortamı algıları, bilgi düzey gruplarının öğrenme yaklaşım ve öğretme öğrenme ortam algılarının akademik başarıyı yordama düzeyleri incelenmiştir.

Nicel bulgular sonucunda üst düzey bilgi grubunun derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını, alt düzey bilgi grubunun yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel bulguları nitel bulgular ile desteklenmiştir. Bu bağlamda nitel görüşmeler sonucunda üst düzey bilgi grubunun öğrenme yaklaşımları bakımından alt düzey bilgi grubuna göre daha fazla öğrenme farkındalığına sahip olduğu ve bu bulgunun üst düzey bilgi grubunun akademik başarı puanlarının alt düzey bilgi grubunun başarı puanlarından yüksek olmasını açıklamaktadır. Ayrıca öğretme öğrenme algısı ile ilgili nitel bulguların sonuçları üst düzey bilgi grubunun öğretme öğrenme ortamına yönelik görüşlerinin öğrenci merkezli öğretimi yansıttığını alt düzey bilgi grubunun ise öğretmen merkezli öğretim yaklaşımlarını yansıttığını göstermektedir. Öğretme öğrenme ortamına yönelik görüşler incelendiğinde öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Alanyazındaki öğretme ve öğrenme ortamının öğrenme üzerindeki etkileri araştıran çalışmalarda kullanılan değerlendirme

yöntemleri, öğretim yaklaşımları, dersin öğretime uygunluğu ve iş yükü gibi değişkenlerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen algısal etkilerinin önemle dikkate alınması gerektiği ileri sürülmektedir (Ramsden 1987; Kember ve Leung 1998: 293-308). Kember (2004) araştırmasında iş yükü algısı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında ilişkiye dayalı olarak iş yükünün fazla algılanmasının öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemelerine neden olduğunu belirtmiştir. Öğretme öğrenme ortamının kalitesinin öğrenme yaklaşımlarından derinlemesine öğrenme yaklaşımını aynı paralellikte desteklediği söylenebilir. Aynı zamanda kaliteli bir öğretme öğrenme ortamının yüzeysel öğrenmeyi ortadan kaldıracabileceği de söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında;

- Beden Eğitimi Öğretmen adaylarının lisans öğrenim sürecinde aldıkları meslek bilgisi ve alan bilgisi dersleri öğretme öğrenme ortamlarında öğretmenlerin daha fazla öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemeleri,
- Öğretmenlerin beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin sınavlarda kalıcı öğrenmelerle daha başarılı olabilmelerini sağlamaları için derslerde yapılandırmacı öğretme tekniklerini benimsemeleri,
- Öğretmenlerin öğrenmeyi öğretme üzerine daha fazla donanıma sahip olmaları ve yenilikçi yaklaşımları öğretim sürecine aktarabilmeleri bakımından mesleki eğitim kurslarına katılmaları,
- Öğretmen adaylarını yetiştirmede öğretme öğrenme(sınıf) ortamına ilişkin algıları inceleyen çalışmaların sayısı artırılması,
- Öğretim elemanlarının ya da ders türünün (uygulamalı ve teorik) özelliklerine ilişkin öğretme öğrenme ortamı algıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi,

- Öğrenme ortamının niteliğinin artırılması amacıyla öğrencilerin öğretmenlerin kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi önerilebilir.



KAYNAKLAR

- Abel, C. F. (2002). Academic success and the international student: Research and recommendations. *New Directions for Higher Education*, 2002(117), 13-20.
<https://doi.org/10.1002/he.42>
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Açıkgöz, K. Ü. (2009a). *Aktif Öğrenme* (11. Baskı). İzmir: Biliş Yayınları
- Akar, S. G. M. & Usluel, Y. K. (2010). Eğitimde yeniliklerin yayılımı, kabulü ve benimsenmesi sürecinde yer alan öğeler: Bir içerik analizi çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 60-74.
- Akdoğan, E. ve Sidekli, S. (2017). Öğrenme kapsamının sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarılarını yordama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1-15. <https://doi.org/10.16986/huje.2017027919>.
- Akgül, O. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi).
- Aksoy, E., Akbaş, U. & Seferoğlu, G. (2018). Adaptation of the approaches to teaching inventory into turkish and analysis of turkish academics' approaches to their own teaching. *Eğitim ve Bilim*, 43 (194), 81-98.
<https://doi.org/10.15390/EB.2018.7253>
- Aktaş, Ö., Büyüktaş, B., Gülle, M., ve Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Alkan, C. (2019). Öğrenme Sürecinde İlkeler. *Ankara University of Faculty Educational Sciences (JFES)*, 209-229.
- Alkan, C., & Kurt, M. (1998). Özel öğretim yöntemleri. Anı Yayıncılık. Ankara.

- Alquliti, A., Abd Elmoneim, E., Albouq, N., Aboonq, M., Jalali, K., Arabi, S. & Alshamrani, A. (2019). Students approaches to learning and perception of learning environment: a comparison between traditional and problem based learning medical curricula. *The Egyptian Journal Of Hospital Medicine*, 74(6), 1242-1251.
- Aral, N. & Duman, T. (2009). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Ardıç, E. & Altun, A. (2017). Dijital çağın öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 12-30.
- Arends. R. I. (1997). Classroom Instruction and Management. The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Ataman, A. (2004). Üstün yetenekli/zekalı çocuk ile yaşamak. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. (<http://yayim.meb.gov.tr>)
- Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 183-190.
- Aydın, E., Temel, A. & Kangalgil, M. (2022). Geçmişten günümüze ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarının incelenmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 5(1), 99-117. <https://doi.org/10.55142/Jogser.1113312>
- Aykora, A. F. & Dinçer, U. (2022). Spor bilimlerinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin spora bağlılık düzeyleri ve akademik başarılarının incelenmesi. *Uluslararası Dağcılık ve Tırmanış Dergisi*, 5(1), 1-8.
- Ayşe, T. (2005). Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 177-184.
- Bacanlı, H. (2021). *Eğitim psikolojisi*. (28. Baskı). Pegem Akademi.

- Bağçeci, B., Döş, B. & Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Bahar, H. H., Yener, Ö. & Gülaçtı, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve branşa göre akademik başarı durumları ile öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (Jfes)*, 42(1), 69-86.
- Bahçekapılı, E. & Karaman, S. (2015). Uzaktan eğitimde kişilik özellikleri ve akademik başarı: Bir literatür incelemesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 4(3).
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon eğitimde kalite*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Başbay, A., Bıyıklı, C. & Demir, E. K. (2018). Öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 848-863.
- Beattie IV, V., Collins, B. & McInnes, B. (1997). Deep and surface learning: A simple or simplistic dichotomy? *Accounting education*, 6(1), 1-12.
- Begik, Ş. (1997). *Akademik başarının kestirilmesinde yetenek, ilgi, kişilik, lise başarısı ve ÖSYS başarısının etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Beyaztaş, D. İ., & Senemoğlu, N. (2015). Learning approaches of successful students and factors affecting their learning approaches. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 193-21. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4214>
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the Quality of Learning Outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381-394. <https://doi.org/10.1007/BF01680526>
- Biggs, J., Kember, D. & Leung, D. Y. (2001). *The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F*.

- Biggs, J.B. (1978). Individual and group differences in study processes, *British Journal of Educational Psychology* 48, 266-79.
- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in the study process and the quality of learning outcomes, *Higher Education* 8, 381-94.
- Birenbaum, M., & Feldman, R.A. (1998). Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats. *Educational Research*, 40(1), 90-7.
- Birenbaum, M., & Rosenau, S. (2006). Assessment preferences, learning orientations, and learning strategies of pre-service and in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(2), 213-225.
- Block, J. H. (1970). The Effects of Various Levels of Performance on Selected Cognitive, Affective and Time Variables (Çeşitli Öğrenme düzeylerinin Belli Bilşsel, Duyuşsal ve Zaman Değişkenleri Üzerindeki Etkileri). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Şikago: Şikago Üniversitesi.
- Block, J.H.(Editör) (1971). *Mastery Learning Theory and Practice (Tam Öğrenme: Kuram ve Uygulama)*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bloom, B. S. & Özçelik, D. A. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Ankara. Pegem Akademi.
- Bowling, A. (2002) *Research Methods in Health. Investigating Health and Health Services*. 2nd Edition, Open University Press, Maidenhead.
- Boydak, H. A. (2001). Öğrenme stilleri (Vol. 136). Beyaz Yayınları.
- Bradley, J., Keane, F. & Crawford, S. (2013). School Sport and Academic Achievement. *Journal of School Health*, 83(1), 8-13. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00741.x>
- Büyüköztürk, S., kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El kitabı İstatistik: Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (28. Baskı) Pegem Akademi.
- Cabı, E. (2015). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme stratejileri ve akademik başarısı: Boylamsal bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3).
- Cachia, M., Lynam, S. & Stock, R. (2018). Academic success: Is it just about the grades? *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 434-439. <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1462096>
- Caine, R. N. & Caine, G. (1990). Understanding a brain-based approach to learning and teaching. *Educational leadership*, 48(2), 66-70.
- Calp, Ş., & Bacanlı, H. (2016). Algılanan Akademik Yeterlik ve Özerklik Desteğinin Özerk Akademik Motivasyon ve Akademik Başarıyla İlişkisi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (40).
- Chambers, E. (1992). Workload and the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 17, 2, 141-154.
- Closs, L., Mahat, M., & Imms, W. (2022). Learning environments' influence on students' learning experience in an Australian Faculty of Business and Economics. *Learning environments research*, 1-15.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J. W., & Sözbilir, M. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Sözbilir, M. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (3. Baskı). Pegem Akademi
- Çakıcı, D., Alver, B. & Ada, Ş. (2006). Anlamlı Öğrenmenin öğretimde uygulanması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 71-80.

- Çakıcı, Y. (2010). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım ve öğrencilerin kavram yanılgıları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 89-115.
- Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çamlıyer, H., Çamlıyer, H. & Eniseler, N. (1996). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Lisans Öğrenimindeki Akademik Başarılarının Öss Puanlarıyla Karşılaştırılması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-7.
- Çelik, H., Baykal, N. B., & Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406.
- Çelik, H., Baykal, N. B., & Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri.
- Dadlı, G. (2015). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ve öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kahramanmaraş.
- Dağdelen, S. (2013). *Biyoloji derslerinde öğretmenlerin kişilerarası davranışı, sınıf öğrenme ortamı ve öğrenci başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (28. Baskı) Ankara: Pegem Academy Publications.
- Dinçer, F. Ç. (2006). *Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve topluma hizmet işlevi çalıştay kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Dinçer, S. (2017). Bilgisayar destekli öğretimde bilgisayar okuryazarlığının, motivasyonun ve öz yeterliliğin öğrenme başarıları üzerindeki etkisi: Değişkenlerin araştırma süresi ile incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(14), 147-162.

- Doğan, S. (2014). Eğitimin işlevleri. Uğurlu, C. T. (Ed.) *Eğitim bilimine giriş*. 1-17 (312-). İstanbul: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Doğanay, A. & Uyar, M. Y. (2019). Yükseköğretimde öğretim yeterlikleri: öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin geliştirilmesine yönelik bir ihtiyaç analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-16.
- Duman, B. (2015). Neden beyin temelli öğrenme. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Egüz, Ş. (2018). Öğretim Elemanlarına göre öğretmen yetiştirme sorunları ve çözüm önerileri: bir odak grup çalışması. *Uluslararası Multidisipliner Akademik Çalışmalar Sempozyumunda sunulmuş bildiri*, 827-839. İstanbul.
- Ekinci, N. & Ekinci, C. E. (2011). Bazı eğitim fakültelerinde ilköğretim programları öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 227-247.
- Ekinci, N. (2008). Üniversitesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretmen-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 74-88.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Öğretmen Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Ekiz, M. A. (2020). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili yayınlanması (Nitel Bir Araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2 (Özel Sayı 1), 1-13.
- Emrahoğlu, N., & Öztürk, A. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına bilişsel farkındalığın etkisi: bir nedensel karşılaştırma araştırması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 18-30.

- Engin, A. O., Calapoğlu, M. & Gürbüzöğlu, S. (2008). Uzun süreli bellek ve öğrenme. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(2), 251-262.
- Entwistle, N., Hanley, M. & Hounsell, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- Erden, M., & Akman, Y. (1998). Gelişim-öğrenme-öğretme: eğitim psikolojisi. Arkadaş Yayınevi. Ankara.
- Erden, M., & Akman, Y. (2006). *Eğitim psikolojisi. (15. Baskı)*. Arkadaş Yayınevi. Ankara.
- Erden, N. S. (2019). Yeni nesillere yeni öğretim yöntemleri: z kuşağının öğrenme stilleri ve yükseköğrenim için öneriler. *Journal Of Academic Value Studies*, 3(12), 249-257.
- Ergün, E., & Kurnaz, F. B. (2019). E-öğrenme ortamlarında öğrenme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 532-549.
- Eroğlu, O., Yıldırım, Y., & Şahan, H. (2017). Spor bilimleri fakültesindeki öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: *Akdeniz Üniversitesi örneği. Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 38-47.
- Fetters, M. D., & Molina-Azorin, J. F. (2020). Utilizing a mixed methods approach for conducting interventional evaluations. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(2), 131-144.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151–163.
- Güçlü, İ. (2020). *Sosyal Bilimlerde Nicel Veri Analizi Örneklerle SPSS Uygulamaları ve Yorumlaması*. Ankara: Gazi Yayınları.

- Günel, M., Memiş, E. K. & Büyükkasap, E. (2010). Yapararak yazarak bilim öğrenimi-YYBÖ yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen akademik başarısına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155).
- Güney, C. (2021). *Spor bilimleri alanında yükseköğrenim gören öğrencilerde akademik öz yeterlik ve akademik başarı ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hitit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çorum.
- Halber, D. (2003). *Building memories uses two parts of the brain*. MIT News | Massachusetts Institute of Technology. <https://news.mit.edu/2003/memory-0212>
- Harlen, W., & James, M., (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 4(3). 365-380.
- Hergenhahn, B. R., & Olson, M. H. (2015). *Theories of learning*. Prenada Media.
- Hernesniemi, E., Rätty, H., Kasanen, K., Cheng, X., Hong, J., & Kuittinen, M. (2017). Perception of Workload and Its Relation to Perceived Teaching and Learning Environments among Finnish and Chinese University Students. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 42-55.
- Hesapçioğlu, M. (1992). Öğretim ilke ve yöntemleri. Beta Yayıncılık. İstanbul.
- Hill, N. K. (1980). Scaling the heights: the teacher as mountaineer. *Chronicle of Higher Education*, 16, 48. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7253>
- İrzık, Gürol. (2002), “Bilgi Toplumu mu, Enformasyon Toplumu mu”, 24(6).
- Kalem, S. & Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3(2).
- Kalem, S. (2002). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğretimi planlama ve değerlendirme dersi öğrencilerinin aktif öğrenme yaklaşımıyla düzenlenen eğitim durumu ile

ilgili görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Kanadlı, S. (2021). *Sosyal bilimlerde teoriden uygulamaya araştırma sentezi nicel, nitel ve karma yöntemler. Nitel veri analizinde kodlama*. Ankara. (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10.

Karaman, P. (2019). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve ölçme ve değerlendirme tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(1), 135-150.

Karip, E. (1997). Eğitimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(9), 63-82.

Kasap, H., Kemertaş, İ. & Nalbant, S. (2018). *Eğitimde ve Spor Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme* (1.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kayadibi, F. (2001). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, (3).

Kaysılı, B. K. (2008). *Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı*.

Kenç, M. F. & Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 27(124).

Kırkkılıç, H. A., Maden, S., Şahin, A. & Girgin, Y. (2011). Kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 11-18.

Kızılgın, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamanın akademik başarıya etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *Bmj*, 311(7000), 299-302.
- Kocacık, F. (2003). Bilgi toplumu ve Türkiye. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 1-10.
- Koçer, H. A. (1980). Eğitim tarihi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 89.
- Koçyiğit, B. (2023). Akademik doyum mesleğe yönelik tutumu etkiler: Beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları üzerine bir çalışma. *Journal of ROL Sport Sciences*, 4(1), 37-50.
- Koçyiğit, Ö. F., Kul, M. & Solakumur, A. (2023). Farklı Öğretim Yöntemlerinin Akademik Başarı ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 422-441. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1239817>
- Korkut, H. (1999). Öğretim üyelerinin pedagojik formasyon gereksinimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(20), 477-502.
- Korkut, H. (2002). *Sorgulanan yüksek öğretim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Köklü, N., & Büyüköztürk, Ş. (2000). Sosyal bilimler için istatistiğe giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çoklu, Ö. (2006) Sosyal Bilimler İçin İstatistik. PegemA Yayınları, Ankara
- Mahiroğlu, A., ve Buluç, B. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve kalite yönetiminin araçları. *Politeknik Dergisi*, 2(1).
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British journal of educational psychology*, 46(1), 4-11.
- Mayer, R. E. (1996). Learning strategies for making sense out of expository text: The SOI model for guiding three cognitive processes in knowledge construction. *Educational Psychology Review*, 8(4), 357-371. <https://doi.org/10.1007/BF01463939>

- Meder, M. (2001). Bilgi toplumu ve toplumsal değişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 9(9), 72-81.
- Meydan, A. (2010). Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin dördüncü sınıf “yaşadığımız yer” ünitesini öğrenmelerine ve kalıcılığa etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 149-157.
- 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.
- Newstead, S. E., Pollard, P., Evans, J. S. B., & Allen, J. L. (1992). The source of belief bias effects in syllogistic reasoning. *Cognition*, 45(3), 257-284.
- Ocak, G. (2010). *Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları Teacher Attitudes Towards Constructivist Learning Practices*.
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarınca değerlendirilmesi. *Education & Science/Eğitim ve Bilim* 37(166), 25-40.
- Oral, B., & Çoban, A. (2020). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ozan, C. & Çiftçi, M. (2013). Eğitim fakóltesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri ve öğrenmeye ilişkin algılarının incelenmesi. *Pegem Journal of Education & Instruction/Pegem Eğitim ve Öğretim*, 3(1).
- Özbay, G. (1997). *Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.

- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: PegemA yayıncılık
- Özden, Y. (2021). *Öğrenme ve öğretme* (14. Baskı). Pegem Akademi. Ankara.
- Özer, B. (2008). *Öğrenmeyi öğretme*. A. Hakan (ed.) içinde. *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler*. 149-164. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınevi.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı Düşünme Öğrenme Ortamının Akademik Başarı ve Bilgilerin Kalıcılığa Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.
- Özgül, F. & Kangalgil, M. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(2), 60-71.
- Özgüven, İ. E. (1998). *Bireyi tanıma teknikleri*. PDREM Yayınları. Ankara.
- Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (2019). Eğitimde araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi, 2.
- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve öğretmede dikkat. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 51-58.
- Özyurt, B. E. (2015). Gelişim konularına genel bakış. A. Kaya (Ed.), Eğitim psikolojisi. (11. baskı, s. 1- 30) içinde. Pegem Akademi
- Peker. A., & Kağızmanlı, N. (2018). Ebeveyn tutumlarının ergenlerin akademik güdülenme düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 210-224.
- Peterson, P. A. (1972). Review of the Research on Mastery Learning Strategies. (Tam Öğrenme Yöntemleri Üzerindeki Araştırmalar Üzerinde Bir İnceleme). Yayımlanmamış yazı, International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (Aynı zamanda, Stanford Center for Research and Development in Teaching, Stanford, Calif.)

- Polat, O. M. (2014). Beyin temelli öğrenmenin açılımı nedir? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 265-274.
- Prosser, M. ve Trigwell, K. (1999). Understanding learning and teaching: the experience in higher education. Buckingham: Open University Press
- Ramsden, P. & Entwistle, N.J. (1981). Effects of academic departments on students approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368–83.
- Ramsden, P. & Entwistle, N.J. (1981). Effects of academic departments on students approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368–83.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8(4), 411-427. <https://doi.org/10.1007/Bf01680529>
- 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 departments. 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. (2000). *Learning to teaching in higher education*. London: Newyork Routhladge Falmer
- Rençber, B. A. (2012). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 191-198.
- Richardson, J. T. (2015). Approaches to learning or levels of processing: What did Marton and Säljö (1976a) really say? the legacy of the work of the Göteborg Group in the 1970s. *Interchange*, 46(3), 239-269.

- Richardson, J. T. (2015). Approaches to learning or levels of processing: What did Marton and Säljö (1976a) really say? the legacy of the work of the Göteborg Group in the 1970s. *Interchange*, 46(3), 239-269.
- Rothstein, P. (1990). Order Restricted Preferences And Majority Rule. *Social Choice And Welfare*, 7, 331-342.
- Sağlam, M. (2007). Türk eğitim tarihi. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını*.
- Sarıbıyık, M. (2013). Meslek yüksekokullarında nitelikli işgücü yetiştirmek için 3+ 1 eğitim modeli. *Academic Platform-Journal of Engineering and Science*, 1(1), 39-41.
- Sarier, Y. (2016). Türkiye de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: *Hacettepe University Journal of Education*, 1(1). <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015868>
- Saylam, D. K. & Çamlıyer, H. (2022). *Beden eğitimi ve sporda kavram haritaları ve mikro öğretim uygulamaları*. İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Scott Rigby, C., Deci, E. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and emotion*, 16, 165-185.
- Sekin, S. (2008). Türkiye’de ezberci öğretim ve nedenleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 211-221.
- Selçuk, G. S., Çalışkan, S. & Mustafa, E. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 25-41.
- Selim, U. & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında “21. Yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93.
- Senemoğlu, N. (1987). Tam öğrenme modeli-yararları ve sınırlılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 66(12), 28-34.

- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara. (16. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2011). *College of Education Students' Approaches to Learning and Study Skills*. 36(160).
- Senemoğlu, N. (2014). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (3. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N., Berliner, D., Yıldız, G., Doğan, E., Savaş, B., & Çelik, K. (2007). Türk ve Amerikalı eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Bildiri Kitabı. s, 547-551.
- Seven, M. A. & Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Sevilmiş, A. & Şirin, E. F. (2016). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinde Akademik Başarı: Üniversite Yaşam Kalitesi, Akademik Güdülenme ve Akademik Özyeterliğin Rolü. *Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 31-44.
- Shantz, D. (2005). Öğretmen Eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım mı yoksa geleneksel bir anlayış mı? *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 38(2), 187-195.
- Şeyihoğlu, A., Akbaş, Y. & Kartal, A. (2012). *Uygulama örnekleri ile coğrafya eğitiminde kavram ve zihin haritaları*. Ankara; Pegem Akademi.
- Şimşek, N. (2002). BİG 16 öğrenme biçimleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 33-47.

- Tait, H. & Entwistle, N. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher education*, 31(1), 97-116.
- Tanrıverdi, B. Ö. & Geçer, A. (2015). Öğretim yaklaşımları envanterinin türkçe'ye uyarlanması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 44-62.
- Tataroğlu, B., Özgen, K. & Alkan, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 211.
- Tezel, D. N. (1987). *İlkokul 5. sınıf öğrencilerinde benlik kavramının akademik başarı üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tight, M. (2003). Researching higher education. Maidenhead, Berkshire, United Kingdom: McGraw Hill.
- Topkaya, İ. (2011). *Hareket beden eğitimi ve spor öğretiminde öğrenme ve öğretmenin temelleri. Geliştirilmiş (3. Basım)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Toraman, S. (2021). Karma Yöntemler Araştırması: Kısa Tarihi, Tanımı, Bakış Açıları ve Temel Kavramlar/Karma Yöntemler Araştırması: Kısa Tarih, Tanımlar, Perspektifler ve Temel Öğeler. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3 (1), 1-29.
- Tunalı, S. B., Ömer, G., ve Göktuğ, Ö. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması “karma araştırma yöntemi”. *Kurgu*, 24 (2), 106-112.
- Tuncer, M. (2018). Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Durumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 481-493.
- Turan, M. B. (2015). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü"nde öğrenim gören öğrencilerin meraklılık düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Tutar, H. ve Erdem, AT (2020). Örneklerle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları. Seçkin Yayıncılık, 1 .
- Türker, Ü. (2017). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öğrenme stili modelleri ve tercihlerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ulusoy A. (2006). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Uyar, M. Y., & Doğanay, A. (2018). Öğrenci Merkezli Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Mersin University Journal of the Faculty of Education/Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1).
- Uyar, M. Y., & Doğanay, A. (2018). Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 186-209.
- Ülgen, G. (2011). *Kavram Geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık. (3. Baskı).
- Von Glasersfeld, E. (2001). Radical constructivism and teaching. *Prospects*, 31(2), 161-173.
- Vural, L. (2011). Öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunları ve kullandıkları öğrenme stratejileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 46-65.
- Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E., & Kwong, T. (2013). An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 477-491.
- Warburton, K. (2003). Deep learning and education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4(1), 44-56.
<https://doi.org/10.1108/14676370310455332>

- Watkins, D. & Hattie, J. (1981). The learning processes of Australian university students: Investigations of contextual and personological factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- Watkins, D. (2001). Correlates of approaches to learning: a cross-cultural meta-analysis. In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (Eds.), *Perspective on thinking, learning and cognitive styles* (pp. 165-195). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Watkins, D. ve Hattie, J. (1981). Australian university students' learning processes: An examination of contextual and personal factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51 (3), 384-393.
- Weimer, M. (2003). Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice. *Teaching Sociology* 31(2):251. doi: [10.2307/3211318](https://doi.org/10.2307/3211318).
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). *The Teaching Of Learning Strategies*. Published-by the National Institute for Staff and Organizational Development, 5(32), 1-4.
- Weurlander, M., Scheja, M., Hult, H. & Wernerson, A. (2016). The struggle to understand: Exploring medical students' experiences of learning and understanding during a basic science course. *Studies in Higher Education*, 41(3), 462-477. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.930122>
- White, R. T., & Mitchell, I. J. (1994). Metacognition and the Quality of Learning, *Studies in Science Education*, 23:1, 21-37, DOI: 10.1080/03057269408560028
- Yenal, Ü. (2009). Bilgi toplumunun tarihçesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 5, 123-144.
- Yenilmez, K., & Duman, Ö. A. (2008). İlköğretimde Matematik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 251-268.
- Yıldırım, A., Doğanay, A., & Türkoğlu, A. (2009). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, H. (1996). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları. (1.Baskı.).
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 8(1), 942-973.
- York, T. T., Gibson, C. & Rankin, S. (2015). *Defining and Measuring Academic Success. Practical assessment, research, and evaluation*, 20(1), 5. <https://doi.org/10.7275/HZ5X-TX03>
- Yorulmaz, E. (2001). Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin ilköğretim sosyal bilgiler öğrenci ders başarısı üzerine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).: Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- YÖK (T.C. Yükseköğretim Kurulu). (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Meteksan.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.
- Zırhlıoğlu, G. & Atlı, M. (2011). Beden eğitimi bölümü özel yetenek sınavı puanlarının akademik başarı üzerindeki yordama geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).



EK-1

Değerli öğrenci arkadaşım,

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin öğrenme/çalışma yaklaşımlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma için veri toplanmaktadır. Toplanacak veriler sadece bilimsel amaçlarla topluca değerlendirilecektir. Bu formu doldurmanız yaklaşık 15- 20 dk zamanınızı alacaktır. Araştırmanın bilimsel güvenilirliğini sizin vereceğiniz cevapların gerçeğe uygunluğu belirleyecektir. Zaman ayırarak araştırmaya sağladığınız katkı ve gösterdiğiniz duyarlılık için teşekkür eder, başarı dileklerimi sunarım.

İletişim:

Asuman TURAN

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Ad/Soyad:

Cinsiyet:

Sınıfınız:

Yaş:

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 ifadeleri sizin durumunuz/davranışlarınızı ne kadar yansıttığını yandaki sütunda işaretleyerek belirtiniz. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

	HİÇ YANSITMİYOR	AZ YANSITTIYOR	BİRAZ YANSITTIYOR	ÇOK YANSITTIYOR	TAM YANSITTIYOR
1. Dersten yüksek not almak baskarı olmak için ne gerekiyorsa yaparım.	1	2	3	4	5
2. Bir konuyla ilgili den 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 boğuluyordum gibi hissededim.	1	2	3	4	5
4. Derslerden öğrendiğimi yüksek not almak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
5. Derslerdeki ya da kitaplardaki bilgiler, çoğu kez zihnimde birbiriyle ilgili düşünce zincirleri oluşturmama yol açar.	1	2	3	4	5
6. İçerdiği daha ağır olan derslerde başarısız olma kaygısı taşırım.	1	2	3	4	5

BÖLÜM II DEVAMI

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
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 yaşıyorum.	1	2	3	4	5
12. Bir derse çalışırken konulardan 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 çalışmalarını, 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 yeni 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 sordüğüm 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 derse geçebilmek için bilmem gerekten 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 öğretmenle 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 çalışmam 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 başanlı 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 şeklinin 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 elemanlarıca 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) katılmak için devam ediyorum.	1	2	3	4	5
46. Yapacağım işleri öncelik sırasına koyarım.	1	2	3	4	5
47. Bazen arkadaşlarımdan dersten benden daha iyi başardıklarını düşünürüm.	1	2	3	4	5
48. Bazen ders ya da ödev kapsamında olmamasına rağmen alanıma ilgili konuları merakından araştırırım.	1	2	3	4	5
49. Bu bölümde aldığım derslerin ilerde fazla bir işime yaramayacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
50. Bölümümde alanıma 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 ne vereceğini ve muhtemel beklentilerinin ne olduğunu dikkate alırım.	1	2	3	4	5

BÖLÜM III : ÖĞRETME - ÖĞRENME ORTAMI ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA: Aşağıda öğrenim gördüğünüz bölümdaki öğrenme-öğretme ortamına (derslerin işleniş, 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 boş bırakmayınız.

	HIÇ YANSITMIYOR	AZ YANSITTIYOR	BİRAZ YANSITTIYOR	ÇOK YANSITTIYOR	TAM YANSITTIYOR
1. Derslerde verilen ödevler, çalışmalar öğrenmemize ve dersteki başarıımıza gerçekten katkı sağlıyıcıdır.	1	2	3	4	5
2. Öğretim elemanları derslerde kanıtlardan yola çıkarak kendi sonuçlarımızın oluşumunuza yönünde bizi teşvik ederler.	1	2	3	4	5
3. Derslerde bir sonuca ulaşmakla bile bazı konular üzerinde uzun tartışmalar yaparsınız.	1	2	3	4	5
4. Aldığınız dersler çok sayıda konunun işlenmesini kapsamaktadır.	1	2	3	4	5
5. Öğretim elemanları çalışmalarınızı (ders, ödev, proje, sınav vb.) en iyi şekilde yapmanız 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 birbirleriyle ilişkili yeni düşünceler oluşturmamıza yol açar.	1	2	3	4	5
13. Sınavlarda sorulan sorular genellikle ne anladığımıza/öğrendiğimize/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 anladığımıza yönünde kendimizi sorgulamaya yönelir.	1	2	3	4	5
17. Sınavlarda genellikle ne kadar iyi öğrendiğimize/anladığımıza bakırlayan sorular sorulmaktadır.	1	2	3	4	5
18. Derslerin işlenme biçimi konuları daha ayrıntılı öğrenmeye/araştırmaya yönelir.	1	2	3	4	5
19. Sınavlarda genellikle cevabları eleştirel bir bakış açısıyla ele almamızı gerektiren sorular sorulmaktadır.	1	2	3	4	5
20. Öğretim elemanları derslerde öğrendiklerimizle onların uygulayabileceği gerçek yaşam durumları arasında ilişki kurmamız için bizi teşvik ederler.	1	2	3	4	5
21. Derslerdeki ölçme-değerlendirme yöntemleri bizi derinlemesine öğrenmeye yönlendirmektedir.	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 okumalarımıza 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 çalışmalar/araştırma ihtiyacı hissedersiniz.	1	2	3	4	5
29. Aldığınız derslerin çokluğu derslerde ilgi duyduğumuz konuları araştırmamıza zamanı 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

TESEKKÜR EDERİZ.

EK- 2

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN GÖRÜŞME FORMU

Görüşme teklifimi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce sizi çalışmanın amacı hakkında bilgilendirmek istiyorum. Çalışmanın amacı Akademik Başarı Yordayıcıları olan Öğrenme yaklaşımları ile Öğretme-Öğrenme Ortam Algılarının incelenmesidir. Görüşmemiz süresince verdiğiniz cevaplar gizli tutulacaktır, çalışmayı yürüten araştırmacılar dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Görüşmeye istediğiniz an ara verebilir ya da bitirebiliriz. Eğer kabul ediyorsanız görüşmemiz ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır.

Görüşme/çalışma ile ilgili soru ya da önerileriniz için iletişim bilgileri aşağıdaki gibidir:
Asuman TURAN

ÖĞRENME YAKLAŞIMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞME SORULARI

a. Derinlemesine Öğrenme Alt Boyutuna İlişkin Görüşme Soruları

1. Ders içerisindeki bilgileri öğrenmenizi size göre neler etkiliyor?
Bilgileri anlamlandırmak için neyin gerekli olduğunu düşünüyorsunuz?
a)Öğretmen açısından
b)Öğrenci açısından
2. Dersin aklınızda kalmasını kalıcılığını nasıl sağlıyorsunuz?
3. Uzun sürede kalıcılığı etkileyen (unutmanızı sağlayan)faktörler neler olabilir?
4. Etkin bir öğrenme ve kalıcılığın gerçekleşmesi için öğrenme ortamında olması gereken özellikler nelerdir?
a)Öğretmenden beklentiniz
b)Kendinizden beklentiniz nedir?
5. Derse olan ilginiz öğrenmenizi etkiliyor mu?
6. Hangi derste, nasıl bir derste daha iyi öğrendiğinizi düşünüyorsunuz?

b. Stratejik Öğrenme Alt Boyutuna İlişkin Görüşme Sorular

1. Dersle ilgili başarılı olmak size neyi ifade eder? Dersten geçmek sizin için yeterli bir başarı mıdır? Dersten herhangi bir geçer not almak için mi oldukça yüksek bir not almak için mi çalışıyorsunuz?
2. Öğrendiğiniz bilgileri uzun süre sonra da hatırlamak için neler yapıyorsunuz?
3. Sınavlara çalışırken her ders için uyguladığınız teknikler aynı mıdır?

/değilse/nelerdir?

4. Başarısız olduğunuzda bu başarısızlığın sebebi ilgili bir değerlendirme yapıyor musunuz ve çalışma planlarınızda değişiklik yapma ihtiyacı duyuyor musunuz?
5. Derste öğrendiklerinizi pekiştirmek için planlama yapıyor musunuz?
6. Derste başarılı olabilmek için derse olan ilginiz/isteğiniz başarınızda ne derece önemli olduğunu düşünüyorsunuz?

c. Yüzeysel Öğrenme Alt Boyutuna İlişkin Görüşme Soruları

1. Dersle ilgili görevleri yerine getirmenizin öğrenmenin kalıcı olmasında ne kadar etkili olduğunu düşünüyorsunuz?
 - a. Öğretmene ait görevler
 - b. Öğrenciye ait ödevler
2. Sizce öğrenmenin kalıcı olması için dersle ilgili nelere gereksinim vardır?
3. Ders seçme gibi bir hakkınız olsaydı neye göre seçim yapardınız?
4. Ödevlerin ve sınavların kalıcı öğrenmeyi sağladığını düşünüyor musunuz? Başarıya olan katkısı nedir?
5. Derslerle devam etmek ve derslere özgü çalışma programı hazırlamak başarı için gerekli midir? Başarılı olmak için şart mıdır?
6. Başarılı olmanın kişisel bir ihtiyaç mı yoksa gereklilik mi olduğunu düşünüyorsunuz?

ÖĞRETME ÖĞRENME ORTAM ALGILARINA YÖNELİK GÖRÜŞME SORULARI

1. Dersi dinlerken nelere dikkat edersin?
 - a)Öğretmen açısından;
 - Öğretmen mimikleri
 - Etkili bir giriş
 - Soru-Cevap
 - Örnek Olaylar
 - Ders Ödevi
 - Tartışma Ortamı
 - b)Öğrenci açısından;
 - Not tutma
 - Eski Bilgi yeni bilgi İlişkilendirme
2. Derse olan ilgi ve motivasyonu arttıran etmenler nelerdir?
 - a)Öğretmen açısından
 - b)Öğrenci açısından
3. Ders dışı çalışmalarında neler yaparsın?

4. Sınavlardaki değerlendirme soruları dersteki öğrenme etkinliklerini yansıtmakta mıdır?

a)Öğrenme çıktısı ilişkisi

b)Ezber Süreç Değerlendirme

c)Not değerlendirme

5. Hatırlamanızı neye borçlusunuz? Hangi derslerin bilgilerini daha sonra hatırladığınızı düşünüyorsunuz?

Görüşme bitmiştir.

Teşekkürler

İmza
Asuman Turan

Katılımcı

EK-3

MAKÜBurdur
Mehmet Akif Ersoy
Üniversitesi**ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU****Toplantı Tarihi: 02.02.2022 Çarşamba****Toplantı No:2022/02****Karar No: GO 2022/521**

Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN' ın sorumlu araştırmacı olduğu *"Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarında Akademik Başarıların Yordayıcıları Olarak Öğrenme Yaklaşımlarının ve Öğrenme Öğretme Ortam Algılarının İncelenmesi"* başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, çalışmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu araştırma ekibine ait olması koşulu ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Asuman TURAN

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi

İletişim

