ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/317107636

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi

Article · January 2012

CITATIONS
18

READS
117

3 authors:



Ceyhun Ozan
Ataturk University
53 PUBLICATIONS **627** CITATIONS
SEE PROFILE



Erdoğan Köse
Akdeniz University
30 PUBLICATIONS **261** CITATIONS
SEE PROFILE



Kerim Gundogdu
Aydın Adnan Menderes University
123 PUBLICATIONS **572** CITATIONS
SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

Analysis of Pre-service Mathematics Teachers' Teaching Strategy Knowledge of Geometric Formulas View project

Animasyon Destekli Değerler Eğitimi Programının Akademik Başarıya, Derse ve Bilişim Değerlerine Yönelik Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi View project

All content following this page was uploaded by Kerim Gundogdu on 25 May 2017.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi[1]

Ceyhun OZAN[2], Erdoğan KÖSE[3], Kerim GÜNDOĞDU[4]

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini ve tercih düzeylerinin bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırma tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın evreni, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı, bahar yarıyılında, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören toplam 854 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise evren içerisinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 330 kişiden oluşmaktadır. Verilerin elde edilmesinde Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre üç öğrenme yaklaşımı da yüz üzerinden altmış ortalamanın üstünde tercih edilmektedir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Cinsiyet değişkenine göre ise sadece yüzeysel öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılık vardır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını erkek öğrenciler kız öğrencilere göre anlamlı ölçüde daha çok tercih etmişlerdir. Sınıf düzeyi değişkenine göre de sadece yüzeysel öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılık vardır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme Yaklaşımları, Derinlemesine Öğrenme, Stratejik Öğrenme, Yüzeysel Öğrenme

[1] Bu çalışma 24-26 Mayıs 2012 tarihleri arasında Rize`de düzenlenen 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu`nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[2] Arş. Gör. - Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi - ozanceyhun@atauni.edu.tr
[3] Doç. Dr. - Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi - erdogank@atauni.edu.tr
[4] Doç. Dr. - Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi - kerim@atauni.edu.tr

GİRİŞ

Üniversitelerin eğitim, araştırma ve toplum hizmetleri olarak ele alınabilecek üç temel işlevinin olduğu genel kabul görmektedir. Bunlardan eğitim işlevinin etkin biçimde yerine getirilmesi, öğretme-öğrenme ortamının bir işlevi olarak düşünülebilir. Öğrencilerin öğrenme görevini nasıl ele aldıkları ve ortamdan nasıl etkilendikleri, öğrenme ürünleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Ekinci, 2009). Bu anlamda eğitim-bilim alanında yapılan çalışmalar "öğrenme" odaklı hale gelmiş; "birey nasıl öğrenir?" sorusu, pek çok araştırmanın problemi olarak ortaya çıkmaya başlamıştır. Son yıllarda artarak devam eden öğrencilerin nasıl öğrendiğine odaklanan çalışmalar sonucunda gelinen nokta ise öğrencilerin tümünün aynı yolla öğrenmediği, farklı yollar ve stratejiler izledikleri yönündedir (Çolak & Fer, 2007).

Biggs (1987) öğrenme yaklaşımlarını, envanterlerle ölçülen ve öğrencilerin öğrenme işine nasıl giriştiklerini ifade eden bir kavram olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımda ise öğrenme yaklaşımlarının, verilen görevi yerine getirmede kullanılan bir dizi stratejileri ve öğrenmeye yönelik motivasyonu kapsadığı ifade edilmektedir (Prosser & Trigwell, 1999; Kember, Biggs & Leung, 2004). Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile ilgili çalışmalar 1970`lerde İsveç`te Göteborg Üniversitesi`nde başlamıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu öncü çalışmada öğrencilere bilimsel bir makaleyi okuma görevi verilerek içeriği anlama düzeylerinin değerlendirilmesiyle öğrenme yaklaşımları belirlenmeye çalışılmıştır (Marton, 1975; Marton & Saljo, 1976). Bu araştırmaya göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları anlama düzeylerine göre ikiye ayrılmaktadır. Buna göre, öğrenciler yüksek düzeyde anlamışlarsa derinlemesine öğrenme yaklaşımı, düşük düzeyde anlamışlarsa yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahiptirler. Daha sonraki bir çalışmada ise Ramsden (1979), stratejik yaklaşım olarak adlandırdığı üçüncü bir öğrenme yaklaşımı belirlemiştir. Daha sonraki yıllarda ise bu üç yaklaşıma ilişkin olarak farklı disiplin ve ülkelerde çok sayıda araştırma yapılmıştır (Morgan, Taylor & Gibbs, 1982; Hounsell, 1984; Ramsden, 1987; Biggs, 1993; Biggs, 1996; Duff, 1997; Sharma, 1997; Booth, Luckett & Maldenovic, 1999; Byrne, Flood & Willis, 1999; Duff, 1999; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999; Entwistle, Tait & McCune, 2000; Diseth, 2001; Lucas, 2001).

Derinlemesine öğrenme yaklaşımı öğrencinin öğrenme işini ele almadaki anlam arama ve oluşturma niyetine dayanmaktadır. Derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler anlama amacı gütmekte, öğrenme görevinin yapısıyla ilgilenmekte, kuramsal fikirlerle günlük deneyimleri arasında bağlantılar kurmakta, ele aldıkları içeriği uyumlu bir bütüne dönüştürüp yapılandırmakta, öğrenme sürecine aktif olarak katılmakta ve bilişüstü becerilerini kullanmaktadır (Biggs, 1987; Ramsden, 2000). Derinlemesine öğrenme yaklaşımı önceki bilgi ve deneyimlerle yeni bilgiler arasında ilişki kurmaya çabalamayı ve bilgilerin doğruluğunu incelemeyi de içermektedir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip bir kişi çalıştığı şeyin anlamını daha derinlemesine analiz edebilmektedir (Entwistle & Ramsden, 1983). Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ise dışsal motivasyon ya da başarısızlık korkusuna dayalıdır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilere göre, okuldaki öğrenmelerin amacı bir meslek edinme, aileyi mutlu etme ya da sadece sıkıntıdan kurtulmadır. Temel gereksinimleri karşılamak için en az zaman ve çaba harcanmaktadır. Anlamlandırma olmadan bilgilerin tekrar edilmesi ve ezberlenmesi yüzeysel öğrenme yaklaşımında en sık kullanılan stratejilerdir (Entwistle & Ramsden, 1983; Biggs, 1991, 1993). Stratejik yaklaşıma sahip öğrencilerin, birincil amacı en yüksek notu almaktır; bu yüzden de yerine göre hem derinlemesine hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını kullanırlar, yarışmacı ve mesleksel güdülenmeye sahiptirler (Ramsden, 1979).

Derin ve yüzeysel yaklaşımın temel özellikleri incelendiğinde; iyi bir öğretimin temel amacının, öğrencileri derin yaklaşımı kullanmaya teşvik etmek, yüzeysel yaklaşımı kullanmalarını engellemeye çalışmak olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin sınıfta kullandıkları yaklaşımlar sınıftaki öğretimin kalitesi hakkında bilgi de vermektedir. Çünkü öğrenmeye yönelik bir yaklaşım, öğrenci, öğretim bağlamı ve ödev/görev etkileşiminin sonucunda oluşmaktadır (Biggs, Kember & Leung, 2001). Öğrenme kavramının öğretme kavramının önüne geçtiği günümüz öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmen eğitiminde öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihlerinin incelemesi bu anlamda önemli görülebilir. Nitelikli bir öğretmen eğitiminde öğrencilerin, baskın bir şekilde derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmeleri beklenmektedir. Aksi takdirde, bir anlamda öğrenmenin kalitesinin de bir ölçütü olan öğrenme yaklaşımları tercihlerinin derinlemesine yaklaşımı destekleyecek yönde etkilenmesi için gerekli önlemler alınmalıdır.

Öğrenme yaklaşımları ile ilgili alanyazın incelendiğinde yurt dışında farklı disiplin ve ülkelerde çok sayıda çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir (Cano, 2005; Cope & Staehr, 2005; Cuthbert, 2005; Elias, 2005; Gijbels, Van de Watering, Dochy & Van den Bossche, 2005; Reid, Duvall & Evans, 2005; Andreou, Vlachos & Andreou, 2006; Gijbels & Dochy, 2006; Heikkilla & Lonka, 2006; Rodriguez & Cano, 2007; Chang, Martin & Tammy, 2008; Gijbels, Segers & Struyf, 2008; Kember, Leung & McNaught, 2008; Leung, Ginns & Kember, 2008; Byrne, Flood, Willis, 2009; Magno, 2009; Lietz & Matthews, 2010; Betoret & Artiga, 2011; Gadelrab, 2011). Türkiye`de yapılan çalışmaların sayısı ise yurt dışına nispeten az olmakla birlikte çalışmaların sayısı son yıllarda artmaktadır (Çolak & Fer, 2007; Ekinci & Ekinci, 2007; Sezgin-Selçuk, Çalışkan & Erol, 2007; Ekinci, 2009; Kızılgüneş, Tekkaya & Sungur, 2010; Topkaya, Beşoluk & Önder, 2010; Yılmaz & Orhan, 2010; Senemoğlu, 2011; Yaka & Öğretmen, 2011). Alanyazında okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihlerine yönelik herhangi bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu açıdan bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini ve tercih düzeylerinin bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri nasıldır?
2. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri bölümlerine, cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan düzenlemelerdir (Karasar, 2009, 79).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı, bahar yarıyılında, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören toplam 854 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise ilk etapta evren içerisinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 340 kişiden oluşmuştur. Örneklemin evreni temsil derecesinin geçerliği için, Krejcie

ve Morgan (1970) tarafından gerekli örneklem büyüklüğünü belirlemede kullanılan formülden yararlanılmıştır. Formüle göre yapılan hesaplamayla % 95`lik güven düzeyi için 854 kişilik evrende 265 kişilik örneklemin yeterli olacağı belirlenmiştir. Ancak araştırmanın değişkenlerinden biri olan sınıf düzeyi değişkeninin dört gruptan oluşması ve ölçeğin yanlış ya da eksik doldurulma ihtimalleri de göz önünde bulundurularak örneklem büyüklüğü yüksek tutulmaya çalışılmıştır. Nitekim dokuz kişi veri toplama aracını eksik doldurduğu, bir kişi de Mahalonobis uzaklığına göre uç değere sahip olduğu için örneklemden çıkarılmış, sonuç olarak örneklem 330 kişiden oluşmuştur. Örnekleme ilişkin veriler Tablo 1`de verilmiştir.

Tablo 1. *Örnekleme ilişkin frekans ve yüzde değerleri*

Değişken		*f*	*%*
Program	Okul Öncesi Öğretmenliği	182	55.2
	Sınıf Öğretmenliği	148	44.8
	TOPLAM	330	100
Cinsiyet	Kız	247	74.8
	Erkek	83	25.2
	TOPLAM	330	100
Sınıf düzeyi	1. Sınıf	103	31.2
	2. Sınıf	83	25.2
	3. Sınıf	103	31.2
	4. Sınıf	41	12.4
	TOPLAM	330	100

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin elde edilmesinde Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği (Approaches and Study Skills Inventory for Students – ASSİST) kullanılmıştır. Ölçme aracı Tait, Enwistle ve McCune (1998) tarafından geliştirilmiş, Senemoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek dört bölümden oluşmakta olup, ölçekte hepsi beşli Likert tipinde olmak üzere toplam 67 madde bulunmaktadır. İlk bölümde, derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı olmak üzere üç boyuttan oluşan 52 madde yer almaktadır. İkinci bölüm, öğrencilerin "öğrenme" kavramına yükledikleri anlamı ölçmen altı maddeden oluşmaktadır. Üçüncü bölüm, öğrencilerin farklı türlerdeki dersler ve öğretime ilişkin tercihlerini ölçen sekiz maddeden oluşmaktadır. Sekiz maddenin dördü derinlemesine, dördü de yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ilgilidir. Dördüncü bölümde ise öğrencilerin şimdiye kadar not verilerek değerlendirilmiş çalışmalarında, kendilerini ne derece başarılı bulduklarını ölçen bir madde bulunmaktadır. Bu araştırmada ölçeğin ilk bölümü kullanılmıştır.

Ölçeğin orijinal formuna dayalı ölçümlerin Cronbach`s Alfa güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü ve alt ölçekler için 0.71 ile 0.81 arasında değişmektedir. Ölçeğin Türkçe versiyonuna dayalı ölçümlerin Cronbach`s Alfa katsayıları da ölçeğin bütünü ve alt ölçekler için 0.71 ile 0.91 arasında değişmektedir. Bu çalışmadaki ölçümlerin Cronbach`s Alfa güvenirlik katsayıları ise derinlemesine öğrenme yaklaşımı için 0.73, stratejik öğrenme yaklaşımı için 0.85, yüzeysel öğrenme yaklaşımı için 0.74 ve ölçeğin bütünü için 0.84 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılık düzeyinin ideal kabul edilebilmesi için genellikle istenen kritik alfa değeri .70 ve üzeridir (Özdamar, 2004).

Verilerin Analizi

Ölçeğin boyutlarını oluşturan derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ilişkin madde sayıları eşit değildir. Ölçekte stratejik yaklaşımı ölçen yirmi soru varken, derinlemesine ve yüzeysel yaklaşımı ölçen on altı soru vardır. Dolayısıyla stratejik yaklaşımda elde edilebilecek en yüksek puan 100 iken, derinlemesine ve yüzeysel yaklaşımlarda ise 80`dir. Bu nedenle elde edilen veriler arasında karşılaştırma yapabilmek için öncelikle, derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının toplam puan ortalamaları da oran-orantı hesabıyla 100`e tamamlanmıştır. Daha sonra öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeylerini belirlemek için toplam puanlar üzerinden aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeyleri arasında bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla her bir bağımsız değişken için tek yönlü çok değişkenli varyans analizi (one way MANOVA) yapılmıştır. MANOVA, bir ya da daha çok faktöre göre oluşan grupların birden fazla bağımlı değişken bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2010). MANOVA yapmak yerine birden çok tek faktörlü ANOVA yapmak da düşünülebilir. Ancak kuramsal olarak birbiriyle ilişkili bağımlı değişkenlerin her birinin ayrı ayrı incelenmesi, her biri için yeni bir ANOVA yapılması anlamına gelir. Bu kadar çok analiz yapılması ise gerçekte anlamlı olmayan sonuçları anlamlı bulma olasılığını arttırır. MANOVA, bu bağlamda çok analiz yapmaktan kaynaklanan anlamlı sonuçları kontrol altına almaktadır (Akbulut, 2010). Veriler .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Bu çalışmada bağımlı değişken olarak ele alınan öğrenme yaklaşımları (derinlemesine, stratejik, yüzeysel) arasında kuramsal açıdan bağlantı olması nedeniyle MANOVA kullanılmıştır. Ancak, MANOVA`nın kullanılması bazı temel varsayımların karşılanmasını gerektirmektedir. Bu yüzden verilerin analizine ve bulguların yorumlanmasına geçilmeden önce bu varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle verilerin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik şartını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Tek değişkenli normallik için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmış ve verilerin normal dağılıma uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (derinlemesine: .063; stratejik: .110; yüzeysel; .357). Çok değişkenli normallik için ise Mahalonobis uzaklık değerleri hesaplanmış ve 1 adet uç değer analizler öncesinde veri setinden çıkarılmıştır. MANOVA'nın dayandığı önemli bir başka varsayım ise bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olması (linearity) ancak bu ilişkinin çok yüksek olmamasıdır (multicolinearity). Bağımlı değişkenler arasında ilişkilerin doğrusal olup olmadığı saçılım grafikleri aracılığı ile incelenmiş ve her bağımlı değişken arasında doğrusallık varsayımının karşılandığı görülmüştür. Bunun yanında bağımlı değişkenler arasında saptanan düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler de çoklu doğrusallık (multicollinearty) sorunu olmadığını göstermiştir. Bağımlı değişkenler arasında çok yüksek bağıntı olmaması (.90 ve üstü), bir başka deyişle bir değişkenin başka iki değişkenin bileşkesi olmaması gerekmektedir (Akbulut, 2010). MANOVA`ya özgü iki temel sayıtlı olan varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği ve varyanslarının homojenliği ise Box`ın M ve Levene`in F testleri incelenerek sınanmıştır. Her bir bağımsız değişken için gerçekleştirilen Box`ın M testinin sonuçlarına göre bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri için varyans-kovaryans matrislerinin homojen olduğu (bölüm: p=.385; cinsiyet: p=.618; sınıf düzeyi: p=.057), belirlenmiştir. Hata varyanslarının homojenliği için de Leven`in F testine başvurulmuş ve her bir değişken için hata varyanslarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı, dolayısıyla homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belirtilen varsayımların sınanması

sonucunda elde edilen bulgular, bu çalışmada yanıt aranan soruların çok değişkenli bir parametrik test olan MANOVA kullanılarak yanıtlanabileceğini göstermiştir. MANOVA sonucunda öğrencileri öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı farka ulaşılan durumlarda, farkın hangi öğrenme yaklaşımı ya da yaklaşımlarında olduğunu belirlemek için öğrenme yaklaşımları ayrı ayrı incelenmiş ve I. tip hatayı kontrol etmek amacıyla Bonferroni düzeltmesi kullanılarak veriler (0.05/3) .017 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Farkın bağımsız değişkenin hangi grupları arasında olduğunu belirlemek için ise çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Scheffe kullanılmıştır. Scheffe testi gruplar arası belirlenen farkı ve bu farkın anlamlılık seviyesini kararlı ve I. ve II. Tip hata tiplerinden maksimum arınık bir şekilde sonuçlandırabilmektedir (Miller, 1969, Scheffe, 1953, 1959; Akt: Kayri, 2009).

BULGULAR

Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2`de verilmiştir.

Tablo 2. *Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeyleri*

Öğrenme Yaklaşımları	*n*	*X /100*	*Standart Sapma*
Derinlemesine	340	71.95	10.55
Stratejik	340	71.86	12.04
Yüzeysel	340	62.92	11.48

Tablo 2`ye göre okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerini derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını (X=71.85, X=71.86) birbirine çok yakın düzeyde, yüzeysel öğrenme yaklaşımını (X=62.92) ise nispeten daha az düzeyde tercih ettikleri görülmektedir.

Bölüm değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3`te verilmiştir.

Tablo 3. *Bölüm değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri*

Bölüm	*Derinlemesine*			*Stratejik*			*Yüzeysel*		
	n	*X*	*S*	*n*	*X*	*S*	*n*	*X*	*S*
Okul Öncesi Öğretmenliği	182	72.55	10.40	182	72.02	10.96	182	60.27	12.34
Sınıf Öğretmenliği	148	72.94	10.17	148	73.47	11.60	148	62.73	11.04
Toplam	330	72.73	10.28	330	72.67	11.26	330	61.37	11.82

Tablo 3 genel olarak incelendiğinde okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Öğrenme yaklaşımlarının her biri ayrı ayrı incelendiğinde ise her üç öğrenme yaklaşımında da sınıf öğretmenliği (X=72.94, X=73.47, X=62.73) öğrencilerinin tercih düzeylerinin okul öncesi öğretmenliği (X=72.55, X=72.02, X=60.27) öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo, bölümler temel alınarak incelendiğinde ise hem okul öncesi öğretmenliği (X=60.27) hem de sınıf öğretmenliği (X=62.73) öğrencilerinin en az tercih ettikleri öğrenme yaklaşımı yüzeysel yaklaşım iken en çok tercih edilen yaklaşım, okul öncesi öğretmenliğinde derinlemesine (X=72.55), sınıf öğretmenliğinde ise stratejik yaklaşımdır (X=73.47).

Bölüm değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmış olup, sonuçlar Tablo 4`te verilmiştir.

Tablo 4. *Bölüm değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercihleri arasındaki farka yönelik MANOVA sonuçları*

	Wilk`s Lambda	*F*	*Denence sd*	*Hata sd*	*p*	*η2*
Bölüm	.011	2.031	3	437	.109	.018

Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri anlamlı farklılık göstermemektedir (Wilks` Lambda= .011, F= 2.031, p>.05).

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5`te verilmiştir.

Tablo 5. *Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri*

Cinsiyet	*Derinlemesine*			*Stratejik*			*Yüzeysel*		
	n	*X*	*S*	*n*	*X*	*S*	*n*	*X*	*S*
Erkek	83	71.36	11.36	83	70.27	11.24	83	65.00	12.37
Kız	247	73.19	9.87	247	76.48	11.17	247	60.15	11.40
Toplam	330	72.73	10.28	330	72.67	11.26	330	61.37	11.82

Cinsiyet değişkenine göre derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını en çok kız öğrenciler (X=73.19, X=76.48), yüzeysel öğrenme yaklaşımını ise en çok erkek öğrenciler (X=65.00) tercih etmektedirler. Tablo cinsiyetler temel alınarak incelendiğinde ise erkek öğrenciler en çok derinlemesine, en az ise yüzeysel yaklaşımı tercih ederken, kız öğrenciler en çok stratejik yaklaşımı, en az ise yüzeysel yaklaşımı tercih etmektedirler.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmış olup, sonuçlar Tablo 6`da verilmiştir.

Tablo 6. *Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercihleri arasındaki farka yönelik MANOVA sonuçları*

	Wilk`s Lambda	*F*	*Denence sd*	*Hata sd*	*p*	*η2*
Cinsiyet	.958	4.787	3	326	.003	.042

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihleri anlamlı farklılık bulunmuştur (Wilks` Lambda=.958, F= 4.787, p<.05). Bağımlı değişkenlerden hangisi ya da hangilerinde anlamlı farklılık oluğuna bakılmış ve Tablo 7`de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin her bir öğrenme yaklaşımını tercihleri arasındaki farka yönelik sonuçlar*

Varyansın Kaynağı	*Bağımlı değişken*	*Kareler Toplamı*	*sd*	*Kareler Ortalaması*	*F*	*p*
Cinsiyet	Derinlemesine	208.694	1	208.694	1.980	.160
	Stratejik	642.818	1	642.818	5.137	.024
	Yüzeysel	1460.220	1	1460.220	10.758	.001
Hata	Derinlemesine	34564.886	328	105.381		
	Stratejik	41047.837	328	125.146		
	Yüzeysel	44519.307	328	135.730		
Toplam	Derinlemesine	1780228.125	330	529,627		
	Stratejik	1784528.000	330	128,321		
	Yüzeysel	1288900.000	330			

Bonferroni düzeltmesine göre elde edilen yeni anlamlılık düzeyi .017`dir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihlerine bakıldığında, sadece yüzeysel öğrenme yaklaşımında (F=10.758, p<.017) anlamlı farklılık görülmektedir. Derinlemesine (F=1.980, p>.017) ve stratejik öğrenme yaklaşımlarında (F=5.137, p>.017) ise kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır Buna göre, aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında Yüzeysel öğrenme yaklaşımı erkek öğrenciler (X=65.00) kız öğrencilere (X=60.15) göre anlamlı ölçüde daha fazla tercih etmektedirler.

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8`de verilmiştir.

Tablo 8. *Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri*

Bölüm	*Derinlemesine*			*Stratejik*			*Yüzeysel*		
	n	*X*	*S*	*n*	*X*	*S*	*n*	*X*	*S*
1. Sınıf	103	71.52	10.37	103	73.16	11.11	103	61.99	12.26
2. Sınıf	83	74.26	9.78	83	73.43	9.75	83	63.36	10.33
3. Sınıf	103	72.01	11.08	103	71.12	12.30	103	61.36	12.46
4. Sınıf	41	74.45	8.53	41	73.83	11.72	41	55.85	10.53
Toplam	330	72.73	10.28	330	72.67	11.26	330	61.37	11.82

Tablo 9`a göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihlerine ilişkin aritmetik ortalamaları genel olarak birbirlerine yakın olmakla birlikte öğrencilerin derinlemesine yaklaşımı en çok 4. sınıfta (X=74.45), en az ise 1. sınıfta (X=71.52) tercih ettikleri, stratejik yaklaşımı en çok 4. sınıfta (X=73.83), en az ise 3. sınıfta (X=71.12) tercih ettikleri ve yüzeysel yaklaşımı ise en çok 1. sınıfta (◎=61.99) ve en az 4. sınıfta (X=55.85) tercih ettikleri görülmektedir. Tablo sınıf düzeyi temel alınarak incelendiğinde ise 1. sınıfta (X=73.16) en çok tercih edilen öğrenme yaklaşımı stratejik yaklaşım iken, 2., 3. ve 4. sınıfta (X=74.26, X=72.01, X=74.45) ise derinlemesine öğrenme yaklaşımıdır. Her sınıf düzeyinde (X=61.99, X=63.36, X=61.36, X=55.85) en az tercih edilen öğrenme yaklaşımı ise yüzeysel yaklaşımdır.

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmış olup, sonuçlar Tablo 9`da verilmiştir.

Tablo 9. *Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercihleri arasındaki farka yönelik MANOVA sonuçları*

	Wilk`s Lambda	*F*	*Denence sd*	*Hata sd*	*p*	*η2*
Sınıf düzeyi	.936	2.432	9	788.681	.010	.022

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur (Wilks` Lambda= .936, F=2.432, p<.05). Bağımlı değişkenlerden hangisi ya da hangilerinde anlamlı farklılık oluğuna bakılmış ve Tablo 10`da gösterilmiştir.

Tablo 10. *Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin her bir öğrenme yaklaşımını tercihleri arasındaki farka yönelik sonuçlar*

Varyansın kaynağı	*Bağımlı değişken*	*Kareler Toplamı*	*sd*	*Kareler Ortalaması*	*F*	*p*
Sınıf düzeyi	Derinlemesine	520.553	3	173.518	1.651	.177
	Stratejik	376.348	3	125.449	.990	.398
	Yüzeysel	1615.486	3	538.495	3.957	.009
Hata	Derinlemesine	34253.026	326	105.071		
	Stratejik	41314.307	326	126.731		
	Yüzeysel	44364.040	326	136.086		
Toplam	Derinlemesine	1780228.125	330			
	Stratejik	1784525.000	330			
	Yüzeysel	1288900.000	330			

Bonferroni düzeltmesine göre elde edilen yeni anlamlılık düzeyi .017`dir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihlerinde sadece yüzeysel öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılık bulunmuştur (F=3.957, p<.017). Derinlemesine öğrenme (F=1.651, p>.017) ve stratejik öğrenme (F=.990, p>.017) yaklaşımlarında ise sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Buna göre, yüzeysel öğrenme yaklaşımındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Scheffe yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre 1. sınıf (X=61.99, S=12.26) ve 2. sınıf (X=63.36, S.=10.33) öğrencileri ile 4. sınıf (X=55.85, S.S.=10.53) öğrencileri arasında 1. ve 2. sınıf öğrencileri lehinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını birbirine çok yakın düzeyde, yüzeysel öğrenme yaklaşımını ise nispeten daha az düzeyde tercih ettikleri belirlenmiştir. Her üç öğrenme yaklaşımı da yüz üzerinden altmış ortalamanın üstünde tercih edilmektedir. Bu sonuçlar Senemoğlu (2011) tarafından yapılan Türk ve Amerikan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının belirlendiği ve bu çalışmayla aynı ölçeğin kullanıldığı çalışmayla birebir

örtüşmektedir. Ekinci (2009) de üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirlediği çalışmasında öğrencilerin yaklaşımlara ilişkin puan ortalamalarının hem genel olarak hem de üniversiteler temelinde onları herhangi bir öğrenme yaklaşımı bakımından baskın olarak nitelemeye yetecek kadar yüksek ya da düşük görünmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu durumu üniversitelerin hem derinlemesine öğrenme hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönlendirici özelliklere birlikte sahip olduğu, derinlemesine öğrenmeye yönlendirici özelliklerinin baskın olmadığı şeklinde değerlendirmiştir. Ekinci (2009) ayrıca, öğrencilerin derinlemesine puanlarının istenilen ölçülerde yüksek olmaması, başka bir anlatımla derinlemesine puanlarının maksimum puana, yüzeysel öğrenmeye ilişkin puanlarının da minimum puana yakın olmaması durumunu, üniversite öğrencilerinin öğrenmeyi ele alış biçimlerinin istendik olmaktan oldukça uzak olduğunu göstermekte olduğunu ve bu durumun da üniversite eğitiminin niteliği ve buna bağlı olarak da mezunların nitelikleri hakkında fikir verebileceğini belirtmiştir.

Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Her ikisi de ilköğretim bölümü içerisinde yer alan okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programları öğrencilerinin özellikleri ve öğretim programlarının benzer olması nedeniyle öğrenme yaklaşımları tercih düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmaması beklenen bir sonuçtur.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihlerine bakıldığında, sadece yüzeysel öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarında ise kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlamlı ölçüde daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Senemoğlu (2011) da çalışmasında stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Stratejik ve yüzeysel yaklaşımı kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı ölçüde daha çok tercih ettiklerini belirlemiştir. Senemoğlu (2011) aynı çalışmasında Amerikan öğrenciler arasında cinsiyet açısından herhangi bir öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılığa ulaşamamıştır. Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007) da fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını inceledikleri çalışmalarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulamamışlardır. Sonuçlar arasındaki farklılıklar öğrenme-öğretme ortamındaki diğer değişkenlerden kaynaklanabilir. Bu sonuçlara göre cinsiyet değişkenini öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihlerinde çok önemli bir değişken olmadığı ancak anlamlı fark çıkmamasına rağmen kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre yüksek not almaya daha çok odaklandıkları ve öğrenme yaklaşımlarını ona göre şekillendirdikleri yorumuna ulaşılabilir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihlerinde sadece yüzeysel öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılık bulunmuştur. Derinlemesine öğrenme ve stratejik öğrenme yaklaşımlarında ise sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımında 1. ve 2. Sınıf öğrencileri ile 4. Sınıf öğrencileri arasında 1. ve 2. Sınıf öğrencileri lehinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeyleri azalmaktadır. Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007) da çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu durum öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe ezberlemeye dayalı öğrenmeden biraz olsun uzaklaştıklarını göstermektedir. Bu sonuç her ne kadar olumlu olsa da sınıf düzeyi yükseldikçe derinlemesine öğrenme yaklaşımında anlamlı bir artışın olmaması da öğrencilerin anlamaya-anlamlandırmaya dayalı öğrenmeyi de anlamlı ölçüde daha çok kullanılmadıklarını göstermektedir. Ekinci (2009) de çalışmasında derinlemesine

öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaları sınıf düzeyine göre karşılaştırdığında 1. ve 4. sınıf ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymuş ve bu sonucun üniversitelerdeki öğretme-öğrenme ortamının özelliklerinin öğrencileri zamanla derinlemesine öğrenme yönelimini artırma yönünde etkileyemediklerini gösterdiğini, ancak üniversite eğitiminin derinlemesine öğrenme özelliklerinin daha dazla işe koşulmasını gerektiriyor olması ve öğrencilerin akademik ortamda kaldıkça bu eğilimlerinin yükselmesinin beklendiğini belirtmiştir. Bu sonuçlar yurt içinde yapılan diğer çalışma sonuçları ile de örtüşmektedir (Ekinci & Ekinci, 2007; Senemoğlu, 2011). Yurt dışında yapılan çalışmalarda ise benzer ve farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Richardson (1995) Çalışma Yaklaşımları Envanterini (ASI) kullandığı çalışmasında deneyimli öğrencilerin derinlemesine yaklaşımı deneyimsiz öğrencilere göre daha çok kullandıklarını, yüzeysel yaklaşımı ise deneyimsiz öğrencilerin daha çok kullandığını belirlemiştir. Aynı ölçeğin kullanıldığı diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Harper & Kember, 1986; Sadler-Smith, 1997; Watkins, 1982, 1983). Bu çalışmalar ile tutarlı sonuçlar, Çalışma Süreçleri Anketi (SPQ), Öğrenme Süreçleri Envanterinin (ILP) kullanıldığı çalışmalarda da elde edilmiştir (Biggs, 1985, 1987; Watkins & Hattie, 1981).

Bu sonuçlara göre aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Öğretmen eğitiminde, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha fazla tercih etmelerini sağlayacak öğrenme ortamları oluşturulabilir.
- Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde birçok değişken ve kültürel faktörün etkili olabileceği düşünülürse, çalışmanın farklı örneklemlerde tekrarlanması önemli fayda sağlayabilir.
- Eğitim fakültesi öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını sınıfları yükseldikçe daha fazla tercih etmeme nedenlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Farklı öğrenme ortamları oluşturularak öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları.* İstanbul: Kültür Yayıncılık.

Andreou, E., Vlachos, F. & Andreou, G. (2006). Approaches to studying among Greek university students: The impact of gender, age, academic discipline and handedness. *Educational Research, 48* (3), 301-311.

Beşoluk, Ş. & Önder, İ. (2010). Investigation of teacher candidates' learning approaches, learning styles and critical thinking dispositions. *İlköğretim Online, 9* (2), 679-693.

Betoret, F. D. & Artiga, A. G. (2011). The relationship among basic student need satisfaction, approaches to learning, reporting of avoidance strategies and achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*, 463-496.

Biggs, J. B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology, 55*, 185-212.

Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying.* Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. B. (Eds.) (1991). *Teaching for learning: The view from cognitive psychology.* Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students` learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology, 63*, 3-19.

Biggs, J. B. (1996). Assessing learning quality: Reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 21*, 5-15.

Biggs, J. B., Kember, D. & Leung, D. Y. P., (2001). The revised two factor study process questionnaire. *British Journal of Educational Psychology, 71* (1), 133-149.

Booth, P., Luckett, P. & Maldenovic, R. (1999). The quality of learning in accounting education: The impact of approaches to learning on academic performance. *Accounting Education: An International Journal, 8* (4), 277-300.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Veri analizi el kitabı* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Byrne, M., Flood, B. & Willis, P. (1999). Approaches to learning: Irish students of accounting. *Irish Accounting Review, 6* (2), 1-29.

Byrne, M., Flood, B. & Willis, P. (2009). An inter-institutional exploration of the learning approaches of students studying accounting. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20* (2), 155-167.

Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 203-221.

Chang, Z., Martin, V. & Tammy, S. (2008). A cross-cultural study of Chinese and Flemish university students: Do they differ in learning conceptions and approaches to learning? *Learning and Individual Differences, 18*, 120-127.

Cope, C. & Staehr, L. (2005). Improving students' learning approaches through intervention in an information systems learning environment. *Studies in Higher Education, 30* (2), 181-197.

Cuthbert, P. F. (2005). The student learning process: Learning styles or learning approaches? *Teaching in Higher Education, 10* (2), 235-249.

Çolak, E. & Fer, S. (2007). Öğrenme yaklaşımları envanterinin dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16* (1), 197-212.

Diseth, A. (2001). Validation of a Norwegian version of the approaches and study skills inventory for students (ASSIST): An application of structural equation modeling. *Scandinavian Journal of Educational Research, 45* (4), 381-394.

Duarte, A. M. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. *Higher Education, 54*, 781-794.

Duff, A. (1997). A note on the reliability and validity of a 30-item version of the Entwistle and Tait's revised approaches to studying inventory. *British Journal of Experimental Psychology, 67*, 529-537.

Duff, A. (1999). Access policy and approaches to learning. *Accounting Education: An International Journal, 8* (2), 99-110.

Ekinci, N. & Ekinci, E. (2007). Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *I. Ulusal İlköğretim Kongresi*. Hacettepe Üniversitesi. 15-17 Kasım 2007. Ankara.

Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim, 34* (151), 74-88.

Elias, R. (2005). Students' approaches to study in introductory accounting courses. *Journal of Education for Business, 80* (4), 194-199.

Ellez, A. M. & Sezgin, G. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi. 16-18 Eylül 2002. Ankara.

Entwistle, N. J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.

Entwistle, N., Tait, H. & McCune, V. (2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of Psychology of Education, 15* (1), 33-48.

Gadelrab, H. F. (2011). Factorial structure and predictive validity of approaches and study skills inventory for students (assist) in Egypt: A confirmatory factor analysis approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9* (3), 1197-1218.

Gijbels, D. & Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: Can formative assessment make a difference? *Educational Studies, 32* (4), 399-409.

Gijbels, D., Segers, M. & Struyf, E. (2008). Constructivist learning environments and the (im)possibility to change students' perceptions of assessment demands and approaches to learning. *Instructional Science, 36* (5-6), 431-443.

Gijbels, D., Van de Watering, G., Dochy, F. & Van den Bossche, P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education, 20* (4), 327-341.

Harper, G. & Kember, D. (1986). Approaches to study of distance education students, *British Journal of Educational Technology, 17*, 212-222.

Heikkilla, A. & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: Students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education, 31* (1), 99–117.

Hounsell, D. (1984). Learning and essay-writing. *The experience of learning.* (Edt: F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle). Edinburgh, Scotland: Scottish Academic Press. pp. 103-123.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19* (1), 51-64.

Kember, D., Biggs, J. & Leung, D. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the learning process questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261-279.

Kember, D., Leung, D. Y. P. & McNaught, C. (2008). A workshop activity to demonstrate that approaches to learning are influenced by the teaching and learning environment. *Active Learning in Higher Education, 9*, 43-56.

Kızılgüneş, B., Tekkaya, C. & Sungur, S. (2009). Modeling the relations among students' epistemological beliefs, motivation, learning approach, and achievement. *The Journal of Educational Research, 102* (4), 243-256.

Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement, 30*, 607-610.

Leung, D. Y. P., Ginns, P. & Kember, D. (2008). Examining the cultural specificity of approaches to learning in universities in Hong Kong and Sydney. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 39*, 251-266.

Lietz, P. & Matthews, M. (2010). The effects of college students' personal values on changes in learning approaches. *Research in Higher Education, 51* (1), 65-87.

Lucas, U. (2001). Deep and surface approaches to learning within introductory accounting: A phenomonographic study. *Accounting Education: An International Journal, 10* (2), 1-24.

Magno, C. (2009). Investigating the effect of school ability on self-efficacy, learning approaches, and metacognition. *The Asia-Pacific Education Researcher, 18* (2), 233-244.

Marton, F. (1975). On non-verbatim learning: 1. Level of processing and level of outcome. *Scandinavian Journal of Psychology, 16*, 273-279.

Marton, F. & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I - Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 4-11.

Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). Relational perspectives on higher education teaching and learning in the sciences. *Studies in Science Education*, 33, 31-60.

Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education, 8*, 411-427.

Ramsden, P. (2000). *Learning to teaching in higher education*. London: Routledge Falmer.

Reid, W., Duvall, E. & Evans, P. (2005). Can we influence medical students approaches to learning? *Medical Teacher, 27* (5), 401-407.

Richardson, J. T. E. (1995). Mature students in higher education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education, 20* (1), 5-17.

Rodriguez, F. & Cano, F. (2007). The learning approaches and epistemological beliefs of university students: A cross-sectional and longitudinal study. *Studies in Higher Education, 32* (5), 647-667.

Sadler-Smith, E. (1997). 'Learning style': Frameworks and instruments. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 17* (1-2), 51-63.

Senemoğlu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Education and Science, 36* (160), 65-80.

Sezgin-Selçuk, G., Çalışkan, S. & Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27* (2), 25-41.

Sharma, D. (1997). Accounting students' learning conceptions, approaches to learning, and the influence of the learning-teaching context on approaches to learning. *Accounting Education: An International Journal, 6* (2), 125-146.

Ramsden, P. (1987). Improving teaching and learning in higher education: The case for a relational perspective. *Studies in Higher Education, 12*, 275-286.

Tait, H., Entwistle, N. J. & McCune, V. (1998). ASSIST: A re-conceptualisation of the approaches to studying inventory. *Improving students as learners.* (Edt: C. Rust). Oxford: Oxford Brookes University. pp. 262-271.

Topkaya, N., Yaka, B. & Öğretmen, T. (2011). Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanterinin uyarlanması ve ilgili yapılarla ilişkisinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36* (159), 192-204.

Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning: A relational perspective. *Higher Education, 37*, 57-70.

Watkins, D. (1982). Identifying the study process dimensions of Australian university students. *Australian Journal of Education, 26*, 76-85.

Watkins, D. (1983). Assessing tertiary study processes. *Human Learning, 2*, 29-37.

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.

Yılmaz, M. B. & Orhan, F. (2010). Pre-service English teachers in blended learning environment in respect to their learning approaches. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 9* (1), 157-164.

Analysis of Approaches to Learning of Students in Preschool and Primary School Teaching Departments[5]

Ceyhun OZAN[6], Erdoğan KÖSE[7], Kerim GÜNDOĞDU[8]

Introduction

Biggs (1987) defines approaches to learning as a concept measured by inventories that expresses how students lead off the learning process. Other definitions state that approaches to learning involve a number of strategies used to fulfill the task and create motivation for learning (Prosser & Trigwell, 1999; Kember, Biggs & Leung, 2004). Studies about students' approaches to learning started at Gothenburg University in Sweden in the 1970s. This pioneer study used the qualitative research method to determine approaches to learning by giving students the task of reading a scientific article and then evaluating their comprehension levels (Marton, 1975; Marton & Saljo, 1976). According to this research, students' approaches to learning are divided in two according to their comprehension levels. If students have understood the reading at a high level, they have a deep approach to learning. If students have understood at a low level, they have a surface approach to learning. In other research, Ramsden (1979) found a third approach to learning, which he named strategic approach.

A deep approach to learning is based on meaning search and making of student while handling learning procedure. Students who prefer the deep approach to learning pursue a goal of comprehension, deal with the structure of learning a task, correlate theoretical ideas with daily experiences, structure content by converting it into a consistent whole, actively participate in the learning process and use their metacognition skills (Biggs, 1987; Ramsden 2000). The deep approach to learning also includes the effort to correlate previous knowledge and experiences with new knowledge and the analysis of accuracy of knowledge. Someone who adopts the deep approach to learning analyses the meaning of the thing he studies more deeply (Entwistle & Ramsden, 1983). On the other hand, the surface approach to learning is based on exterior motivation or fear of failure. According to students who use the surface approach to learning, the aim of learning is to get a profession, make their family happy or to prevent boredom. Minimum time and effort are spent to meet their basic needs. Repeating and memorizing information without meaning are most common strategies in the surface approach to learning (Entwistle & Ramsden, 1983; Biggs, 1991, 1993). The priority of students who adopt the strategic approach is to get the highest grade; therefore they use both deep and surface approaches to learning and they have competitor and vocational motivation (Ramsden, 1979). The purpose of this study is to determine the students' preference levels of approaches to learning and whether there is a significant difference in preference levels regarding the department, gender and class rank of students in preschool and classroom teaching environments.

[5] This study was presented as a paper at the 11th National Primary School Education Symposium (May 24-26, 2012).

[6] Res. Asst. - Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education - ozanceyhun@atauni.edu.tr
[7] Assoc. Prof. Dr. - Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education - erdogank@atauni.edu.tr
[8] Assoc. Prof. Dr. - Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education - kerim@atauni.edu.tr

Method

The research uses a survey model. The universe of this research comprises students studying preschool and primary school teaching at the Kazım Karabekir Education Faculty of Atatürk University in spring of the 2011-2012 academic year. The research sample includes 330 candidate teachers.

The Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) was used to obtain research data. The instrument was developed by Tait, Enwistle and McCune (1998) and Senemoğlu (2011) carried out its adoption to Turkish, and validity and reliability studies. The inventory is made up of four chapters and 67 items on a five-point Likert-type scale. The first chapter contains 52 items composed of three dimensions of deep, strategic and surface learning. This research used the first chapter of the inventory. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of measurement based on the original form of the inventory varies between 0.71 and 0.81 for the whole inventory and sub-inventories. The Cronbach's Alpha reliability coefficient is calculated as 0.73 for the deep approach to learning, 0.85 for the strategic approach to learning, 0.74 for the surface approach to learning and 0.84 for the whole inventory. The required critical alpha value is generally .70 or more for a study's internal consistency level to be accepted as ideal (Özdamar, 2004). In this case, it can be inferred that measurements are reliable.

The total grade averages of deep and surface approaches to learning have been complemented to 100 to compare the obtained data. Afterward, arithmetic average and standard deviation values were calculated based on total grades to determine the students' preference levels of approaches to learning. A one-way MANOVA was carried out for each independent variable to determine whether there was a significant difference between students' approach to learning preference levels and their department; gender and class rank independent variables. MANOVA was used because there is a theoretical connection between the approaches to learning (deep, strategic, surface) as dependent variables. However, the use of MANOVA requires meeting some basic assumptions. Therefore, before the data analysis and comment on the findings, researchers analyzed whether these assumptions were met. The findings proved that questions whose answers are sought can be answered using MANOVA, a multivariate parametric test. In situations in which a significant difference was found, approach to learning was analyzed separately to determine in which approach or approaches to learning there is a difference and for the purpose of control. Data had a (0.05/3) .017 significance level using the Bonferroni correction.

Findings

According to the results, the primary and preschool candidate teachers preferred deeper and strategic approaches to learning close to the level and the surface approach to learning on a lower level. No significant difference was found between approach to learning preferences of preschool and primary school candidate teachers. That there is no significant difference between approaches to learning preference levels is an expected result because the curriculum and characteristics in preschool and primary school teaching departments were similar. When the candidate teachers' approach to learning preferences were analyzed according to gender variable, a significant different was found in surface learning. No significant difference was observed between female and male candidate teachers in deeper and strategic approaches to learning. Male students preferred the surface approach to learning at a more significant level than female candidate teachers. According to the class rank variable, only in surface learning, a significant difference was found only in surface

learning. No significant difference was observed in the deep and strategic approaches to learning in terms of the class rank variable. In the surface approach to learning, a significant difference was observed in favor of freshman and sophomore between freshman and sophomore and senior.

Discussion, Conclusions and Recommendations

Students in preschool and classroom teaching departments prefer deep and strategic approaches to learning within close to the level and surface approach to learning in a low level. Each of the three approaches to learning is preferred within a percentage of more than six out of a hundred. These results overlap with the research carried out by Senemoğlu (2011) and in which the approaches to learning of Turkish and American students are determined and the same inventory is used. In her study in which she determined university students' approaches to learning, Ekinci (2009) also found that grade averages related to students' approaches do not seem high or low enough to qualify them as dominant in terms of any approach to learning. She examined this case because universities have features directing both deep and surface learning, but no dominant directive for deep learning.

No significant difference was found between the approach to learning preferences of students in preschool and primary school teaching. That there is no significant difference between approaches to learning preference levels is an expected result because students' curriculum and characteristics in preschool and primary school teaching departments, which are both in primary school departments, are similar.

A significant difference was found between the the surface approach to learning and the gender variable. No significant difference was found between girls and boys in the deep and strategic approaches to learning. Male students preferred the surface approach to learning more than female students at a significant level. Senemoğlu (2011) observed a significant difference between male and female students in the strategic and surface approaches. She found that female students preferred the surface and strategic approach to learning more than male students at a significant level. Senemoğlu (2011) has not been able to reach a significant difference in any approach to learning between American students in terms of gender. Selçuk, Çalışkan and Erol (2007) also have not been able to observe a significant difference in terms of gender in their studies in which they analyze approaches to the learning of physics teacher candidates. Differences between learning-teaching environments can arise from other variables. According to these results, it can be inferred that the gender variable is not very important in approach to learning preferences of students, but female students are more focused on getting high grades than male students, and female students frame their approaches to learning in accordance with this aim, even though there is no significant difference.

Only in the surface approach to learning has a significant difference been observed in the preference of approach to learning according to class rank. The difference is in favor of freshmen and sophomores between freshman and sophomore and senior. Therefore, the higher their class rank, the less students prefer surface approaches to learning. Selçuk, Çalışkan and Erol (2007) reached the same results. This case shows that students move away from memorizing as their class rank gets higher. However significant this result, the fact that there is no significant increase in the deep approach to learning shows that students do not use learning based on comprehension, giving the meaning more significance. Ekinci (2009) also revealed that there is no statistically significant difference between the average grades of freshmen and seniors when the average related to learning. When approach is compared to

class rank, these results show that the teaching-learning environment in universities does not influence an increase of deep learning orientation over time. However, the deep learning features of universities are required to be activated and students' orientation is expected to increase as long as they are in an academic environment. These results overlap with the results of other studies carried out around the country (Ekinci & Ekinci, 2007; Senemoğlu, 2011). According to these results, the following recommendations can be given: 1) in teachers' education, more learning environments that will persuade students to choose deep learning environments can be created; 2) repetition of the study in different samples can be useful when it is thought that great numbers of variables and cultural factors are effective in approaching students' learning; and 3) research can be carried to determine why students in the education faculty do not prefer the deep approach to learning more as their class ranks increase; and 4) by forming different learning environments, experimental studies analyzing their effects on approaches to learning can be carried out.

Key Words: Approaches to learning, deep learning, strategic learning, surface learning

Atıf için / Please cite as:
Ozan, C., Köse, E. & Gündoğdu, K. (2012). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi [Analysis of approaches to learning of students in preschool and primary school teaching departments]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 2* (2), 75–92. http://ebad-jesr.com/

View publication stats