

Lise Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Profili

Learning Approaches Profile of High School Students

Esma ÇOLAK*, İlker CIRIK**

Öz: Bu araştırmanın amacı, lise 9. sınıf öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları profiline belirlenerek derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının kız ve erkek öğrencilerde nasıl şekillendiğinin ortaya koyulmasıdır. Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın evreni, Türkiye’de bulunan genel ortaöğretim kurumlarında 9. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmuştur. Araştırma örneklemini kapsamına, her bölgeden üç il, her ilden iki okul ve her okuldan da 9. sınıfta öğrenim görmekte olan iki sınıfın öğrencileri alınmış; geri dönüşler sonucunda toplam 34 okuldan gelen veriler değerlendirilmiştir. Bu kapsamda araştırmaya, 919 kız, 941 erkek olmak üzere toplam 1860 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri, “Öğrenme Yaklaşımları Envanteri” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, ilk olarak derin ve yüzeysel yaklaşıma ait ortalama puanları hesaplanmıştır. İkinci olarak, derin ve yüzeysel yaklaşıma ait ortalama puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin hem derin hem de yüzeysel öğrenme boyutunda ortalamasının üstünde puan aldıklarını göstermiş ve öğrencilerin derin öğrenme puanlarının yüzeysel öğrenme puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Derin öğrenme puanları arasında cinsiyete göre kızların lehine anlamlı farklılık bulunurken, yüzeysel öğrenme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme yaklaşımları, derin öğrenme, yüzeysel öğrenme

Abstract: The purpose of this study is to identify the learning approaches profile of 9th grade students and to determine how deep and surface learning approaches are shaped in female and male students. The study was conducted according to the scanning model. The study population consisted of 9th grade students enrolled at high schools in Turkey within the 2013-2014 academic year. Sampling of the study involved three cities from each region, two schools from each city and students from two 9th grade classes in each school. Data obtained from a total of 34 schools were evaluated according to the received inventories. In this respect, a total of 1860 students (919 female and 941 male) participated in the study. Data were collected through the “Learning Approaches Inventory”. Data were firstly analyzed according to the mean scores regarding deep and surface learning approaches. Secondly, t-test for independent groups was used in order to determine whether there was a significant difference between the mean scores of surface and deep learning approaches based on gender. Findings indicated that students scored higher than the average in both deep and surface learning approach, and it was observed that deep learning scores were higher than the surface learning scores. While significant difference favoring the female students was observed in deep learning scores $p = .04$, $p < .05$, no significance difference was found in the surface learning scores $p = .75$, $p > .05$. Findings were discussed in light of the relevant literature.

Keywords: Learning approach, deep learning, surface learning

Giriş

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, her alanı olduğu gibi eğitim alanını da etkilemekte ve eğitim felsefelerinden öğretim uygulamalarına geniş bir yelpaze üzerinde etkili olmaktadır. Ancak yaşanan değişim, bu değişime uyum sağlaması ve ilerletmesi beklenen geleceğin öğrenenlerinin sahip olması gereken özellikler üzerinde tekrar düşünülmesini gerekli kılmaktadır. Lombardo’nun (2011) da belirttiği üzere geçmişte hatırlama, alıştırma ve mekanik öğrenmeye vurgu yapılırken, bugün eğitimde, yorumlama becerileri, derin anlayış, düşünme kapasitesi, karmaşık problemleri çözme, açık iletişim ve demokratik sürece katılma gibi

*Yrd. Doç. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul-Türkiye, e-posta: esma.colak@msgsu.edu.tr

**Yrd. Doç. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul-Türkiye, e-posta: ilker.cirik@msgsu.edu.tr

becerilerin sağlanılmasına çalışılmaktadır. Böyle bir anlayışın oluşturulmasında sıçrama tahtası ise öğrenme yaklaşımlarının bir boyutu olan derin öğrenmedir.

Derin öğrenme olarak sözü edilen kavram, son yıllarda üzerinde çalışılan öğrenme yaklaşımlarının bir alt boyutudur. Alanyazında hem öğrencilerin ders çalışma stratejilerini hem de bu stratejileri kullanma amaçlarını içeren bir kavram (Prosser ve Trigwell, 1999) olarak kullanılmakta olan öğrenme yaklaşımları fikri; ilk olarak öğrencilerin belli bir okuma parçasını nasıl algıladıkları ve öğrenme işine nasıl giriştikleri üzerinde çalışmalar yapan Marton ve Saljo tarafından ortaya koyulmuştur (Biggs, Kember ve Leung, 2001). Bu alanda yapılan çalışmalar; öğrencilerin bir öğrenme görevini yerine getirirken derin ve yüzeysel olmak üzere iki temel öğrenme yaklaşımı kullandıklarını göstermiştir (Tang, 1994). Yüzeysel öğrenme yaklaşımı bilginin ihtiyaç duyulduğunda aynen hatırlanmasını gerektiren ezbere dayalı bir yaklaşımken, derin öğrenme yaklaşımı bilginin kalıcı olması için keşfetmeyi ve anlam oluşturmaya içermektedir (Biggs ve diğ., 2001). Yeni fikirlere ilişkin analizleri ve yeni bilgileri eski bilgiler ile ilişkilendirmeyi kapsayan derin öğrenme; kalıcılığı ve derin bir anlayışı sağlayarak edinilen bilginin farklı durumlarda kullanılabilmesine izin verir. Yüzeysel öğrenmede ise sınavlar için özensiz bir hatırlama söz konusudur ve uzun süreli hatırlamaya yönelik bir anlayış görülmez (Houghton, 2004). Özetle, derin öğrenme bir dizi bağlantısız gerçeklere yönelik yüzeysel bir öğrenmedense, kapsamlı ve sentezlenmiş bir anlayışa işaret eder; bir anlamda büyük resmi görmektir. Çünkü yüzeysel öğrenmede, derin öğrenmenin aksine, temel fikirler asla öğrenene nüfuz etmez (Lombardo, 2011).

İfade edildiği üzere, öğrenmeye yönelik olumlu özellikler derin öğrenme anlayışında ortaya çıkmaktadır. Houghton (2004, 9) da “kabaca söylemek gerekirse, derin öğrenme iyidir, yüzeysel öğrenme kötü; bu nedenle, öğrencileri derin öğrenmeyi kullanmaya yöneltecek ortamlar yaratmak gerekir” diyerek derin öğrenme kavramının altını çizmiştir. Derin öğrenmeye atfedilen bu olumlu özellikler öğrenme yaklaşımlarına yönelik araştırmalarda da kendini göstermiş, derin öğrenenlerin yüksek benlik algısı ve içsel denetim odağına sahip oldukları (Drew ve Watkins, 1998); mantıksal düşünme yeteneklerinin daha yüksek olduğu (Kılıç, 2009); daha karmaşık düşünme stilleri kullandıkları (Zhang ve Sternberg, 2000); akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığında daha yüksek puanlara ulaştıkları (Çolak, 2005; McManus, Richards ve Winder, 1999; Tarabashkina ve Lietz, 2011) belirtilmiştir. Bazı araştırmalarda ise derin öğrenmeye yönelik öğretim bağlamları üzerinde durulmuş (Çolak, 2005; Fok ve Watkins, 2007; Grady ve Choy, 2008; Hall, Ramsay ve Raven, 2002), öğrencileri derin öğrenmeye yönlendirmek üzere kullanılacak öğretim yöntemleri ve değerlendirme süreçleri incelenmiştir. Anlaşılacağı üzere, öğrenme yaklaşımları, öğrenme sürecini etkileyen tüm değişkenler ile ilişkili ve üzerinde yoğunlukla çalışılan bir alandır.

Alanda çalışan kuramcılarının üzerinde özellikle durduğu bir başka boyut da öğrenme yaklaşımlarının kültürel ve toplumsal yapılarla ilintisidir (Baumgart ve Halse, 1999; Niles, 1996). Yapılan çalışmalar öğrenme kavramlarının kültürel etkilerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Biggs, 1991; Boekaerts, 2003; Kusalanont, 2006; Liem, 2006; Phan, 2010; Woodrow ve Sham, 2001). Watkins (2000) de buradan hareketle, yapılacak her türlü eğitim reformunun, sistemi bir bütün olarak ele almadan gerçekleşmeyeceğini, bu noktada en önemli boyutlardan birinin de içinde bulunulan kültürel yapı olduğunu, öğrenme yaklaşımlarının da bu bağlamda ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Örneğin eğitim programları ve öğretmen yaklaşımları (Ayvacı ve Türkdogan, 2010; Bekdemir ve Selim, 2008; Eyüp, 2012; Gündüz, 2009); ailelerin çocuklarına yönelik desteklerinin düzeyleri (Cırık, Oktay ve Fer, 2014) ve çocuklarından akademik başarı konusundaki beklentileri (Başar, 2001; Metin, 2013); Türk aile yapısı içinde kız ve erkekler ile ilişkilendirilen roller (Karakatipoğlu, 2004, akt. Özgür ve Tosun, 2012) gibi kültürel yapıya ait boyutlar ülkemizdeki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının derin ya da yüzeysel yönde yapılanmasını etkileyebilir. Bu yapılanmanın farklı ülkelerdeki kültürel yapılar ile benzerlik ve farklılıkları bağlamında incelenmesi de önemli görülmektedir.

Bu bakış açısından hareketle, Türkiye’de yapılmış araştırmalar incelendiğinde lise öğrencileri üzerinde (Öner, 2008; Özkal, 2007) tüm bölgeleri temsil eden geniş bir örneklem

bağlamında çalışılmadığı görülmüştür. Diğer bir anlatımla, Türkiye'nin kültürel yapısındaki çeşitliliğin öğrenme yaklaşımları boyutuna nasıl yansıdığı bütünsel bir açıdan ortaya konmadığı söylenebilir. Bu anlamda, ülkemizin tamamını temsil edecek bir örneklem üzerinde, öğrenenlerin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi yönündeki gereksinim, araştırmanın temel gerekçesini oluşturmaktadır. Bir başka deyişle, araştırmanın temel gerekçesi, lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının Türkiye örneklemini üzerinde belirlenmesi ve elde edilen sonuçların diğer kültürlerde yapılmış farklı araştırma sonuçlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

Öte yandan, araştırmada, öğrenme yaklaşımları ile cinsiyet arasındaki ilişki de incelenmiştir. Cinsiyet faktörü, öğrenciler arasındaki temel bireysel farklılıklardan biridir. Özellikle kadınların yükseköğretime katılımındaki artışa bağlı olarak cinsiyetin öğrenme süreci üzerindeki etkisine yönelik araştırmalar artmıştır (Wisker, 1996, akt. Pearson ve Beasley, 2000). Öğrenme yaklaşımları da öğrenme sürecinin önemli bir parçası olarak düşünüldüğünde cinsiyetin öğrenme yaklaşımları ile ilişkisi de araştırılması gereken konulardan biri olarak ön plana çıkmaktadır. Bu noktada 3P modelinden söz etmek gerekir. Öğrenme yaklaşımları alanında çalışan önemli kuramcılardan biri olan Biggs (1993) tarafından geliştirilen bu modelde öğrenme sürecine yönelik, öğrenme yaklaşımlarını da kapsayan bir açıklama getirilmiştir. Öğrenci özellikleri ve öğretim bağlamının girdi olarak ele alındığı bu modelde, süreçte kullanılan öğrenme yaklaşımları ile öğrenmeye yönelik çıktılara ulaşılmaktadır. Modelin girdi aşamasında bahsedilen öğrenci özellikleri olarak ise öğrenmeyi etkileyen ön bilgi, yetenek ve öğrenmeye yönelik tercih edilen yaklaşımlara işaret edilmektedir. Bahsedilen bu model üzerine çalışan Trigwell ve Ashwin (2003) modele yönelik bir uyarılma çalışması yapmış ve modelin öğrenci özellikleri bölümüne cinsiyeti de eklemişlerdir. Bu durum, araştırmacıların cinsiyetin öğrenme sürecini ve süreçte kullanılan yaklaşımları etkileyebileceğine yönelik görüşlerini desteklemektedir.

Alanyazın incelendiğinde de (Baeten, Kyndt, Struyven ve Dochy, 2010; Barac, 2012; Clayton-Jones ve diğ., 1992; Greasley, 1998; Ismail, Hassan, Muhamad, Ali ve Konting, 2013; Landine ve Stewart, 1998; Lassesen, 2011; Redza, Ismail, Sarif ve Ismail, 2013; Sachs, Law ve Chan, 2003; Severiens ve Dam, 1998; Sezgin-Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Zeegers, 1999) cinsiyetin öğrenme yaklaşımlarına yönelik pek çok araştırmada ele alınan bir değişken olduğu görülmektedir. Ancak ilgili araştırmalarda elde edilen sonuçlar birbiriyle tutarlılık göstermemektedir. Bu durum, cinsiyetin içinde bulunulan kültürel bağlamda değerlendirilmesi gerektiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Rubenstein (2006, 435) da "Belli bir kültürde eğitim deneyimleri, kızlar ve erkekler için aynı mıdır?" sorusu ile cinsiyet boyutunun derinlemesine incelenmesi gerektiğine yönelik bir ihtiyaca işaret etmektedir. Bu ihtiyaç da araştırmanın ikinci gerekçesini oluşturmaktadır. Bir başka deyişle, araştırmanın ikinci gerekçesi, öğrencilerin derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının kız ve erkek öğrencilerde nasıl şekillendiğini ortaya koyarak hem öğrenme yaklaşımları alanyazınına destek sağlamak hem de cinsiyet alanında yapılacak derinlemesine araştırmalara bir zemin oluşturmaktır. Bu kapsamda, araştırmada iki temel probleme cevap aranmıştır:

- 1) Lise öğrencilerinin derin ve yüzeysel öğrenme puan ortalamaları nedir?
- 2) Lise öğrencilerinin derin ve yüzeysel öğrenme puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına ait puanlar, Öğrenme Yaklaşımları Envanteri ile belirlenmiştir. Bu nedenle, araştırma, genel tarama modelinde yürütülmüştür. Karasar'a göre (2002) genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de bulunan genel ortaöğretim kurumlarında 9. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde temel amaç görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu amaçla, Türkiye’de bulunan genel ortaöğretim kurumları yedi bölge içinde ele alınarak her bölgeden seçkisiz örnekleme yolu ile üç il ve bu üç ilden de merkezde yer alan ikişer okul seçilmiştir. Her bir okulda, yine seçkisiz örnekleme yolu ile belirlenen ve 9. sınıfta öğrenim görmekte olan iki sınıfın öğrencileri örnekleme alınmıştır. Akdeniz Bölgesi’nden 5, Doğu Anadolu Bölgesi’nden 3, Ege Bölgesi’nden 5, İç Anadolu Bölgesi’nden 6, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nden 5, Karadeniz Bölgesi’nden 4 ve Marmara Bölgesi’nden 6 olmak üzere toplam 34 okuldan geri dönüş olmuştur. Örnekleme ait özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme Ait Özellikler

Bölge	f	%
Akdeniz Bölgesi	272	14.6
Doğu Anadolu Bölgesi	179	9.6
Ege Bölgesi	258	13.9
İç Anadolu Bölgesi	311	16.7
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	292	15.7
Karadeniz Bölgesi	239	12.8
Marmara Bölgesi	309	16.6
Toplam	1860	100.0
Kız	919	49.4
Erkek	941	50.6
Toplam	1860	100.0

Veri toplama**Öğrenme Yaklaşımları Envanteri (ÖYE)**

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ölçmek için Kemper, Bigss ve Leung (2004) tarafından ortaöğretim öğrencileri için geliştirilen ve Çolak ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğrenme Yaklaşımları Envanteri (ÖYE) kullanılmıştır. Ölçme aracı derin öğrenme ve yüzeysel öğrenme olmak üzere iki boyut altında 22 maddeden oluşmaktadır. Envanterdeki maddelerin 11 tanesi derin öğrenme (örnek madde: “Ders çalışmak kendimi gerçekten mutlu hissetmemi sağlıyor.”, “Bir konuda ancak kendi yorumlarımı oluşturacak kadar çalıştığım zaman, kendimi yeterli bulurum.”), 11 tanesi ise yüzeysel öğrenme (örnek madde: “Sınavda çıkma ihtimali olmayan bir konuyu öğrenmeye gerek görmüyorum.”, “Bazı konuları anlamasam bile ezberleyene dek tekrarlayarak öğrenirim.”) ile ilgilidir. Envanterde, derecelendirme beşli likert formunda “hiçbir zaman doğru değil (1), nadiren doğru (2), bazen doğru (3), sıklıkla doğru (4), daima doğru (5)” şeklinde düzenlenmiş ve puanlanmıştır. Envanterin, Cronbach alfa katsayısı derin öğrenme yaklaşımı için .79 ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı için .72 olarak hesaplanmıştır.

İşlem

Ölçme aracının uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğünden izin alınmıştır. Örnekleme alınan toplam 42 okula 2200 adet ölçme aracı posta yolu ile gönderilmiş; 34 okuldan 1880 ölçme aracı geri dönmüştür. Eksik doldurulan ölçme araçları

elenerek 1860 ölçme aracı üzerinden analizler yapılmıştır. Öğrencilerin, araştırmaya gönüllü olarak katılmaları istenmiştir. Araştırmanın amacı, önemi ve ölçme araçlarının özellikleriyle ilgili açıklamalar yazılı olarak bildirilmiştir.

Verilerin analizi

Elde edilen verilerin analizinde derin ve yüzeysel yaklaşıma ait ortalama değerleri incelenmiş, öğrenme yaklaşımları puanları arasında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının normal dağılımı Q-Q grafikleri ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda puanların normal dağıldığı saptanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Lise öğrencilerinin derin ve yüzeysel öğrenme puan ortalamaları nedir?” sorusuna cevap bulmak amacı ile derin ve yüzeysel yaklaşım puanlarına ait ortalamalar hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Derin ve Yüzeysel Öğrenme Puanlarına İlişkin Ortalama Değerleri*

Öğrenme Yaklaşımları	N	X	SS
Derin Öğrenme	1860	3.26	.64
Yüzeysel Öğrenme	1860	3.12	.55

Tablo 2’de görüldüğü gibi 1860 kişilik öğrenci grubu içinde öğrencilerin derin öğrenme boyutundan aldıkları puanlara ait ortalama değeri 3.26(.64), yüzeysel öğrenme puanlarına ait ortalama değeri ise 3.12(.55) olarak bulunmuştur. Görüldüğü üzere kısmen derin öğrenme puanları yüksek olsa da ve derin ve yüzeysel öğrenme puanlarına ait ortalamalar birbirine yakındır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Lise öğrencilerinin derin ve yüzeysel öğrenme puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap bulmak amacı ile bağımsız gruplar için t testi yapılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. *Derin ve Yüzeysel Öğrenme Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	X	SS	t	p	d
Derin Öğrenme	Kız	919	3.29	.63	1.97	.04	.09
	Erkek	941	3.23	.65			
Yüzeysel Öğrenme	Kız	919	3.13	.55	.31	.75	
	Erkek	941	3.12	.55			

* $p < .05$

Tablo 3’te görüldüğü üzere derin öğrenme puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur $t(1858) = 1.97$, $p = .04$, $p < .05$. Farklılığın hangi grubun lehine olduğu incelendiğinde ise kızların derin öğrenme boyutundan aldıkları puanların $X = 3.29(.63)$, erkeklerin puanlarına $X = 3.23(.65)$ göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Cohen standardize edilmiş etki büyüklüğü $d = .09$ bulunmuştur. Bu değer, kız ve erkek öğrencilerin derin öğrenme puanları arasındaki farkın .09 standart sapma kadar olduğunu göstermiştir. Bir başka deyişle, cinsiyetin derin öğrenme puanları üzerinde düşük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür

(Büyüköztürk, 2011). Yüzeysel öğrenme puanları açısından ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir $t(1858) = .31, p = .75, p > .05$.

Tartışma / Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ilk olarak, “Lise öğrencilerinin derin ve yüzeysel öğrenme puan ortalamaları nedir?” sorusuna cevap bulmak amacı ile öğrencilerin derin ve yüzeysel yaklaşım puanlarına ait ortalamalar hesaplanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin derin öğrenme ortalamalarının 3.26, yüzeysel öğrenme ortalamalarının ise 3.12 olduğu görülmüştür. Ulaşılan ortalamalar, beşli likert biçiminde düzenlenmiş olan ölçme aracında, öğrencilerin hem derin hem de yüzeysel öğrenme boyutunda ortalamaların üstünde puan aldıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin derin öğrenme puanlarının yüzeysel öğrenme puanlarına göre kısmen daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrenme yaklaşımlarının farklı kültürlerdeki betimlemesi pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Biggs (1991), içinde bulunulan kültürel bağlamda öğretim bağlamının ele alınış şeklinin, öğrenme ve öğretmeye yüklenen anlamların, motive eden faktörlerin farklılaşabileceğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde öğrenme yaklaşımları puanları açısından farklılıklar görülmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında Öner (2008) tarafından 801 öğrenci üzerinde İstanbul örneklemini üzerinde ÖYE kullanılarak yapılan çalışmada, derin öğrenme puanının 3.16, yüzeysel öğrenme puanının ise 3.05 olarak bulunduğu görülmüştür. Özkal (2007) tarafından Ankara ilinde 1152 8. sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen bir çalışmada ise farklı bir öğrenme yaklaşımları ölçeği kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen puanlar ortalama bazında hesaplandığında, derin öğrenme puanları 2.93, yüzeysel öğrenme puanları ise 2.52 olarak bulunmuştur. Yapılan bu çalışma, Türkiye’de yapılan diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında, öğrencilerin hem derin hem de yüzeysel öğrenme puanları açısından daha yüksek ortalamalara sahip oldukları söylenebilir. Bu durum, örneklemin ülkemizdeki tüm bölgeleri kapsar bir şekilde seçilmesinden kaynaklanmış olabilir.

Uluslararası alanyazında da farklı sonuçların elde edilmiş olması, öğrenme yaklaşımlarının, içinde bulunulan sosyo kültürel bağlamdan etkilendiğini düşündürmektedir. Alanyazında, kültürlerarası bağlamda yapılan çalışmalar, genelde, Asya Avrupa karşılaştırmasına dayanmaktadır. Örneğin, Liem (2006) tarafından 16 yaş lise öğrencilerinin katılımıyla yürütülen bir araştırmada ÖYE kullanılarak, Singapur, Endonezya, Filipinler ve Avustralya’da toplam 1100 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmada, ülkelere ait derin öğrenme puanları sırasıyla 3.17, 3.37, 3.46 ve 3.30; yüzeysel öğrenme puanları ise 3.15, 3.08, 3.39 ve 3.20 olarak belirlenmiştir. Clayton-Jones ve diğ., (1992) tarafından Avustralya örneklemini üzerinde yürütülen bir başka çalışmada ise ÖYE’nin 36 maddelik ilk versiyonu 7, 9 ve 11. sınıflarda okumakta olan ortaokul öğrencileri üzerinde kullanılmış ve derin öğrenme puanı 3.11, yüzeysel öğrenme puanı ise 2.99 olarak belirlenmiştir. Çalışmada ortalamalarla ilgili olarak derin öğrenme puanlarının üst sınıflarda daha yüksek olduğu yönünde bir yorum yapılmıştır. 10-19 yaş grubu üzerinde yürütülen bir başka çalışmada ise ÖYE’nin daha üst sınıflar için düzenlenmiş benzer bir versiyonu olan bir envanter kullanılmış ve çalışmada Taylandlı ve Avustralyalı öğrencilerin derin öğrenme puanlarına ait ortalamalar hesaplandığında 3.02 ve 2.85; yüzeysel öğrenme puanlarına ait ortalamalar hesaplandığında ise 2.54 ve 2.77 bulunmuş, iki ülke arasındaki sonuçlardan yola çıkarak karşılaştırmalar yapılmıştır (Kusalanont, 2006). Yapılan bu çalışmanın sonuçları, uluslararası alanyazın ile karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, araştırmalarda incelenen herhangi bir ülkenin sonuçları ile birebir benzerlik göstermediği tespit edilmektedir. Bu durum da her ülkenin sonuçlarının kendi kültürel bağlamında değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Uluslararası alanyazında Asyalı öğrencilerin hatırlamaya daha önem verdikleri, bu nedenle, batılı öğrencilere göre yüzeysel öğrenmeye daha eğilimli oldukları yönünde bir anlayıştan bahsedilmektedir. Woodrow ve Sham (2001) tarafından yapılan bir araştırma da bu anlayışa örnek gösterilebilir. Araştırma, 150’si İngiltere’de yaşayan Çinli, 200’ü İngiliz olmak üzere 350 öğrenci üzerinde anket ve görüşme yöntemiyle veri toplanarak yürütülmüştür.

Araştırmada, ÖYE kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, İngiltere’de doğmuş olan Çinlilerde geleneksel Çinli davranış kalıplarının etkili olduğu; büyüklere saygı ve dindarlığın, Çinli öğrencilerin eğitimlerinde temel yapıyı oluşturduğu; öğrenme ortamlarında otoriteyi tercih ettikleri bulunmuştur. Çinli öğrenciler için, öğrenme materyalini anlamak yerine ezberlemenin daha önemli olduğu saptanmıştır. Bunların yanında, Çinli öğrencilerin, bireysel çalışmayı, grup çalışmalarına tercih ettikleri; soru-cevap ve tartışma etkinliklerinden hoşlanmadıkları tespit edilmiştir. Avrupalı öğrencilerin ise öğrenme sürecinde, araştırma-sorgulama ve problem çözme becerilerini işe koşarak bilgiyi yapılandırdıkları görülmüştür. Bir anlamda Çinli öğrencilerin yüzeysel, İngiliz öğrencilerin ise derin öğrenmeye ait kalıpları kullandıkları ifade edilmiştir. İlgili araştırmada da vurgulanan bu anlayışın sebepleri araştırıldığında kültürel bağlamla ilintili birkaç sebep ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birisi, batılı öğrencilerin hatırlama ve anlamayı birbirine zıt iki kutup olarak görürken; Asyalı öğrencilerin hatırlamayı, anlamaya giden yolun bir parçası olarak görmeleridir. Diğer yandan, başarı motivasyonları açısından da farklılık vardır. Batıda başarı motivasyonu daha bireyselken, Asyalı öğrencilerde arkadaşlar, aile ve toplum da bu sürecin bir parçasıdır. Bu nedenle, Asya’da başarı ya da başarısızlık batıda olduğu gibi sadece bireysel değildir. Ayrıca başarının kaynağı konusundaki yaklaşım da farklıdır. Asyalılar, batıların aksine, başarıyı yeteneğe değil, yetenekten çok çalışmaya bağlarlar. Bu farklılıklar, Asyalı öğrencilerin yüzeysel öğrenenler olarak sınıflandırılması düşüncesine temel oluşturmuştur (Biggs, 1991; Boekaerts, 2003; Rubenstein, 2006).

Bu araştırmanın sonuçları Asya ülkelerinin sonuçları ile paralellik göstermemiş olsa da; Asyalı öğrencilere atfedilen bu özelliklerin bizim kültürümüzle de ilintili olabileceği düşünülebilir. Örneğin, ülkemizde her ne kadar eğitim sistemi içerisinde üst düzey düşünme becerilerinin kullanımına yönelik bir eğilim olsa da öğretim programlarında ve öğretmenlerin yaklaşımlarında, hatırlama becerilerinin ön planda olduğu vurgulanmaktadır (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Bekdemir ve Selim, 2008; Eyüp, 2012; Gündüz, 2009). Öğrencilerin başarı motivasyonlarının kaynakları arasında aileleri de saymak Türk toplumu için de geçerli görülmektedir. Öğrencilerin önemsedikleri sosyal destek kaynakları arasında halen ailenin bilgisel destek türünde etkili olduğunun görülmesi (Cırık, Oktay ve Fer, 2014); liselere yerleştirme sınavları başarısında ailenin etkisinin önemli olduğunun belirlenmesi (Metin, 2013); çocuğun iyi bir okulda olması, iyi bir meslek seçmesinin velilerde bir beklenti, bir çaba haline dönüşmüş olması yönünde ifade edilen görüşler (Başar, 2001), ailelerin de başarı motivasyonunda önemli bir rol oynadığına işaret etmektedir. Bahsedilen kültürel benzerlikler bu çalışmanın sonuçlarının yorumlanmasında Asya kültürüne yönelik yapılan yorumların dikkate alınabileceğini düşündürmektedir. O zaman, Asyalı öğrencilerin daha yüzeysel öğrendikleri görüşünün gerçeği yansıtıp yansıtmadığını ele alan araştırma ve çalışmaların incelenmesi de önemlidir. Asyalı ve Avusturyalı öğrenciler üzerinde belirtilen görüşün gerçeği yansıtıp yansıtmadığını belirlemek üzere çalışan Biggs (1991), Asyalı öğrencilerin daha yüzeysel öğrendiğini gösterecek bir kanıt bulunmadığını belirtmiştir. Phan (2010) da öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin geçmiş öğrenme yaşantılarından ve içinde buldukları sosyo kültürel ortamın yarattığı özelliklerden etkilendiğini araştırmasında vurgulamıştır. Bu durum da elde edinilen sonuçların içinde bulunulan kültürel bağlamda derinlemesine bir analize tabii tutulmasının önemli olduğunun altını çizmektedir. İleride yapılacak araştırmalarda ilgili alanyazın çerçevesinde derin ve yüzeysel öğrenme puanlarının sosyo kültürel yapıya ait farklı değişkenlerle ilişkisinin özellikle nitel araştırmalar kapsamında belirlenmesinin Türkiye örneği üzerinde daha derin analizler yapılabilmesine fırsat sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci probleminde derin ve yüzeysel öğrenme puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmada kızların derin öğrenme puanlarının erkeklere göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenirken yüzeysel öğrenme puanları açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde cinsiyet değişkeninin alanda yapılan pek çok araştırmaya konu edildiği ancak araştırma sonuçları arasında bir tutarlılık gözlenmediği söylenebilir. Kızların erkeklere göre daha derin öğrendiğine yönelik (İsmail ve diğ., 2013; Kılıç, 2009) araştırmalar olduğu gibi; erkeklerin kızlara göre daha derin öğrendiğine yönelik (Greasley, 1998; Barac, 2012) araştırmalar da bulunmaktadır.

Çalışmaların bir kısmında ise öğrenme yaklaşımlarının her iki boyutu açısından kız ve erkeklerde bir farklılık olmadığı (Clayton-Jones ve diğ., 1992; Landine ve Stewart, 1998; Redza ve diğ., 2013; Sachs ve diğ., 2003; Sezgin-Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Zeegers, 1999) belirtilmektedir. Baeten, Kyndt, Struyven ve Dochy (2010) da cinsiyet değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarındaki belirsizliğin, anlamlı bir farklılık olmadığı yönünde daha güçlü olduğunu belirtmektedir. Ancak cinsiyet açısından anlamlı farklılığın çıkmadığı araştırmaların bazılarında da kızların erkeklere göre derin öğrenmede daha yüksek puan aldığı gözlenmektedir (Landine ve Stewart, 1998; Redza ve diğ., 2013). Bu farklılıkların sebeplerinden biri, içinde bulunulan kültürel bağlam olabilir. Örneğin Karakatipoğlu'na göre (2004) (aktaran Özgür ve Tosun, 2012), Türk aile yapısı içerisinde erkeklerden, daha bağımsız, daha özerk ve daha yüksek oranda başarı yönelimli olmaları beklenmektedir. Bu durum, erkeklerin öğrenme sürecinin niteliğinden sadece başarıya odaklanmalarına, yüksek not almak için hatırlama becerilerine odaklanarak derin öğrenmeden uzaklaşmalarına da neden olmuş olabilir. Diğer yandan sonuçlardaki farklılık, cinsiyet ve öğrenme yaklaşımları ilişkisinin daha karmaşık bir yapıya işaret ettiğini; bu ilişkide, motivasyon, öğretim bağlamı, öğretim alanı vb. ek faktörlerin de etkili olabileceğini akla getirmektedir (Lassen, 2011). Severiens ve Dam (1998) da yaptıkları meta analizinde, erkeklerin bilim alanında, kızların ise diğer tüm alanlarda daha fazla derin öğrenme yaklaşımı kullandıklarını belirterek, öğretim alanının öğrenme yaklaşımlarını belirlemede önemli olduğuna işaret etmişlerdir. Bununla birlikte, başarısızlık korkusu, başarıya yönelik motivasyon ve dışsal motivasyon gibi duyuşsal faktörlerin cinsiyete bağlı olarak farklılaşabildiğini, bu konunun derinlemesine incelenmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Araştırma sonucunda, Türk toplumu içerisinde, lise öğrencilerinin derin ve yüzeysel öğrenme puanlarına ilişkin var olan durum ortaya çıkarılmıştır. Ulaşılan ortalamalar, beşli likert biçiminde düzenlenmiş olan envantere, öğrencilerin hem derin hem de yüzeysel öğrenme boyutunda ortalamaların üstünde puan aldıklarını göstermektedir. Ancak ortaya çıkan profilin bir anlam ifade etmesi için bu durumu ortaya çıkaran nedenlerin incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, ileride yapılacak çalışmalar aracılığıyla bu araştırmanın sonuçlarına yönelik derinlemesine analizler yapılabilir. Özellikle Türk toplumunda, motivasyon kaynaklarının ve ailenin öğrenme sürecindeki etkilerinin, öğrenme yaklaşımları üzerindeki yansımalarının belirlenmesinin; öğrenme yaklaşımlarının, farklı kültürlerle karşılaştırmalı olarak incelenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan, öğrenenleri derin öğrenmeye yönlendirmek üzere bireyin kendi öğrenmesinde sorumluluk alabileceği öğrenen merkezli süreçlerin işe koşulması da nitelikli öğrenenler yetiştirmek için önemli görülmektedir. Bu noktada, öğretim süreçlerinin ve yaş faktörünün öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisinin daha net görülebilmesi açısından boylamsal araştırmalara yönelmesi de önerilebilir.

Araştırma sonucunda, kızların derin öğrenme puanlarının erkeklere göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenirken, yüzeysel öğrenme puanları açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu konuda alanyazında bir birlik görülmemekte; araştırma sonuçlarında cinsiyet değişkeni açısından tutarlı bir yapıya rastlanamamaktadır. Kız ve erkeklerin motivasyon kaynaklarının farklılaşp farklılaşmadığını; benzer öğrenme süreçlerinde kullandıkları yaklaşımların hangi faktörlerden etkilendiğini ya da yaşa bağlı farklılıklar oluşup oluşmadığını belirlemek, öğrenme süreçlerinden eşit fayda sağlamaları için önemli görülmektedir. Bu nedenle, öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesine yönelik nicel araştırmaların kız ve erkeklerdeki farklılıkların nedenini belirlemeye yönelik nitel verilerle desteklenmesi yoluna gidilmesi önerilebilir.

Özetle, öğrencilerin kullandıkları öğrenme yaklaşımları öğrenme sürecinin niteliğini etkileyen önemli bir değişkendir. Bu çalışma ile geniş bir örneklem üzerinde belirlenmeye çalışılan öğrenme yaklaşımları profilinin ileride yapılacak çalışmalar ile desteklenmesinin ve Türk toplumuna ait profilin netleştirilmesinin, öğretim süreçlerinde bu değişkene yönelik düzenlemelere daha fazla önem verilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Ayvacı, H. Ş. ve Türkddoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (TÜFED)*, 1034, 13-25.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5 (2010), 243-260.
- Barac, K. (2012). Learning approaches to the study of auditing followed by prospective South African chartered accountants. *Southern African Business Review*, 16 (2), 47-68.
- Başar, M. (2001). Ailelerdeki yanlış başarı algılamasının öğrenciler üzerindeki etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 115-124.
- Baumgart, N., & Halse, C. (1999) Approaches to learning across cultures: The role of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6 (3), 321-339.
- Bekdemir, M. ve Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 185-196.
- Biggs, J. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: Some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, J. B. (1993). From theory to practice: A cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12 (1), 73-85.
- Biggs, J., Kember D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two factor study process questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 133-149.
- Boekaerts, M. (2003). How do students from different cultures motivate themselves for academic learning? In F. Salili & R. Hoosain (Eds.), *Teaching, learning, and motivation in a multicultural context* (pp. 13-31). USA: Information Age Publishing.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cırık, İ., Oktay, A. ve Fer, S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 169-180.
- Clayton-Jones, L., Rodwell, K., Skehan, J., Archer, J., Chan, L., & Moore, P. (1992). *Approaches to learning, attributions, goal orientations and achievement: A developmental perspective*. Paper presented at the AARE/NZARE Joint Conference, Deakin University, Geelong.
- Çolak, E. (2005). İşbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çolak, E. ve Fer, S. (2007). Öğrenme yaklaşımları envanterinin dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 197-212.
- Drew, P. Y., & Watkins, D. (1998). Affective variables, learning approaches, and academic achievement: A causal modeling investigation with Hong Kong Chinese tertiary students. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 173-188.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 965-982.
- Fok, A., & Watkins, D. (2007). Does a critical constructivist learning environment encourage a deeper approach to learning? *The Asia Pacific-Education Researcher*, 16 (1), 1-10.
- Grady, G., & Choy, J. (2008) *Assessing to foster & measure deep learning in problem based learning*. Paper presented at The College Teaching & Learning (TLC) Conference, Florida.
- Greasley, K. (1998). Does gender affect students' approaches to learning? In S. Brown, S. Armstrong, & G. Thompson (Eds.), *Motivating students* (pp. 105-112). London: Kogan Page.

- Gündüz, Y. (2009). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf fen ve teknoloji sorularının ölçme araçlarına ve Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(II), 150-165.
- Hall, M., Ramsay, A., & Raven, J. (2002). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first year accounting students. 20 Aralık 2014 tarihinde <http://www.business.murdoch.edu.au/aaanz/symposia/2002/hall.pdf> adresinden alınmıştır.
- Houghton, W. (2004). *Engineering subject centre guide: Learning and teaching theory for engineering academics*. Loughborough: Higher Education Academy Engineering Subject Centre, Loughborough University.
- Ismail, H., Hassan, A., Muhamad, M. M., Ali, W. Z. W., & Konting, M. M. (2013). Epistemological belief and learning approaches of students in higher institutions of learning in Malaysia. *International Journal of Instruction*, 6 (1), 139-150.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kember, D., Biggs, J., & Leung, D. Y. P. (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 (2), 261-279.
- Kılıç, D. (2009). *Öğrencilerin genetik kavramları anlama düzeyleri ile mantıksal düşünme yetenekleri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kusalanont, P. (2006). *The learning styles of high school Thai and Australian students*. Unpublished master's thesis. Faculty of Business Administrative, Kasetsart University.
- Landine, J., & Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self-efficacy, and academic achievement. *Canadian Journal of Counselling*, 32 (2), 200-212.
- Lassenen, B. (2011). *Student approach to learning: An empirical investigation of factors associated with student approach to learning*. Unpublished doctoral dissertation. Aarhus University, Aarhus.
- Liem, A. D. (2006). *The influences of sociocultural and educational contexts on approaches to learning* (Unpublished doctoral dissertation). National University of Singapore, Singapore.
- Lombardo, T. (2011). *Wisdom, consciousness, and the future: Selected essays*. Bloomington, Indiana: Xlibrius.
- McManus, I. C. Richards, P., & Winder, B. C. (1999). Intercalated degrees, learning styles, and career preferences: Prospective longitudinal study of UK medical students. *British Medical Journal*, 319 (7209), 542-546.
- Metin, M. (2013). Öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 14 (1), 67-83.
- Niles, S. (1996). Cultural variation in learning strategies: A comparison of Australian and Sri Lankan university students. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 130 (1), 83-94.
- Öner, Y. İ. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgür, H. ve Tosun, N. (2012). Öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 113-125.
- Özkal, K. (2007). *Scientific epistemological beliefs, perceptions of constructivist learning environment and attitude towards science as determinants of students approaches to learning*. Unpublished doctoral dissertation. Ankara: The Middle East Technical University, The Graduate School of Social Sciences.

- Pearson, C. A. L., & Beasley, C. J. (2000). An evaluation of an integrative framework of student characteristics and learning approaches. 26 Aralık 2014 tarihinde http://scholar.google.com.tr/scholar_url?url=http://www.fyhe.com.au/past_papers/papers/Pearson%26BeasleyPaper.doc&hl=tr&sa=X&scisig=AAGBfm3tKusfNYOBuI5h_ZwKK9801-MPcA&nossl=1&oi=scholar&ei=Bj_GVJzGJMfWauzigtJ&ved=0CBkQgAMoADA adresinden alınmıştır.
- Phan, H. P. (2010). A theoretical perspective of learning in the Pacific context: A sociocultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (1), 411-428.
- Prosser, M., & Trigwell, K., (1999). Relational perspectives on higher education teaching and learning in the sciences. *Studies in Science Education*, 33 (1), 31-60.
- Redza, Z. E. M., Ismail, S., Sarif, S. M., & Ismail, Y. (2013). Do approaches to learning affect academic performance of business ethics students? *Journal of Technical Education and Training (JTET)*, 5 (1), 28-43.
- Rubenstein, I. (2006). Educational expectations: How they differ around the world: Implications for teaching ESL college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 30, 433-441.
- Sachs, J., Law, Y. K., & Chan, K. K. (2003). A nonparametric item analysis of a selected item subset of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 395-423.
- Severiens, S. E., & Dam, G. T. M. (1998). A multilevel meta-analysis of gender differences in learning orientations. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 595-608.
- Sezgin-Selçuk, G., Çalışkan, S. ve Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 25-41.
- Tang, C. (1994). Assessment and student learning: Effects of modes of assessment on students' preparation strategies. In G. Gibbs (Ed.), *Improving student learning: Theory and practice* (pp. 151-170). Oxford, UK: Oxford Brookes University, The Oxford Centre for Staff Development.
- Tarabashkina, L., & Lietz, P. (2011). The impact of values and learning approaches on student achievement: Gender and academic discipline influences. *Issues in Educational Research*, 21(2), 210-231.
- Trigwell, K., & Ashwin, P. (2003). Undergraduate students' experience of learning at the university of oxford. 15 Ocak 2015 tarihinde <http://www.itl.usyd.edu.au/aboutus/OLCPFinal.pdf> adresinden alınmıştır.
- Watkins, D. (2000). Learning and teaching: A cross-cultural perspective. *School Leadership & Management*, 20 (2), 161-173.
- Woodrow, D., & Sham, S. (2001). Chinese pupils and their learning preferences. *Race Ethnicity and Education*, 4 (4), 377-394.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zeegers, P. (1999). *Student learning in science: A longitudinal study using the Biggs SPQ*. Paper presented at the HERDSA Annual International Conference, Melbourne.
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *The Journal of Psychology*, 134 (5), 469-489.

Extended Abstract

Introduction

Rapid changes experienced in science and technology requires rethinking the characteristics that future's learners should have. As indicated by Lombardo (2011), while mechanical learning was strongly emphasized in the past, the main focus in education today has shifted towards enabling the attribution of high level thinking skills. Within the process of establishing such an

understanding, the stepping-stone is the deep learning, which is one of the dimensions of learning approaches.

Studies in the literature have shown that in performing a learning task, students made use of two general learning approaches, namely deep and surface learning (Tang, 1994). While surface learning approach is based on memorization and requires the knowledge to be remembered in its exact form when necessary, deep learning involves inquiring and establishing meanings in order to ensure permanence of the knowledge (Biggs et al., 2001; Tang, 1994). Various research have indicated that deep learners had academic self concept and internal locus of control (Drew & Watkins, 1997); and logical thinking skills (Kılıç, 2009); used more complex thinking styles (Zhang & Sternberg, 2000); and acquired higher scores in academic performance and retention of learning (Colak, 2005; McManus et al., 1999; Tarabashkina & Lietz, 2011). Additionally, there have been studies which reported that learning approaches were related to cultural and social structures (Baumgart & Halse, 1999; Biggs, 1991; Liem, 2006; Niles, 1996; Phan, 2010).

On the other hand, studies conducted in Turkey were examined and there were no holistic presentation of how our cultural diversity was reflected on the learning approaches dimension. In this respect, the main reason of this study was the necessity to identify the learning approaches adopted by learners upon a sampling that would represent the whole country. Additionally, the relationship between gender and the learning approaches has become a research topic that needs to be examined. In other words, the second purpose of the study was to present how deep and surface learning approaches were shaped in female and male students. In this respect, answers to the following questions were sought:

- 1) What are the deep and surface learning mean scores of high school students?
- 2) Do deep and surface learning mean scores of high school students differ significantly based on gender?

Method

The research was conducted within the scanning model. The population of the study consisted of 9th grade students enrolled at high schools in Turkey within the 2013-2014 academic year. Maximum variety sampling method was used in the study. Sampling of the study involved three cities from each region, two schools from each city and students from two 9th grade classes in each school. Data obtained from a total of 34 schools were evaluated according to the received inventories. In this respect, a total of 1860 students (919 female and 941 male) participated in the study. Data were collected through the “Learning Approaches Inventory” which was developed by Kember et. al (2004) with the aim of identifying learning approaches adopted by high school students and adapted into Turkish by Colak and Fer (2007). Data were firstly analyzed by calculating the mean scores regarding deep and surface learning approaches. Secondly, t-test for independent groups was used in order to determine whether there was a significant difference between the mean scores of surface and deep learning approaches based on gender.

Result and Discussion

In this study, in order to find the answer of the question “What are the deep and surface learning mean scores of high school students?”, firstly, mean scores of students regarding deep and surface learning approaches were calculated. It was found that students’ deep learning mean was 3.26, while their surface learning mean was found to be 3.12. These mean scores indicated that students scored higher than average in both deep and surface learning dimensions. Description of learning approaches in different cultures has been the topic of various research projects. Biggs (1991) emphasized that the way teaching was studied within the context of culture could vary as well as the motivating factors and meanings attributed to teaching and learning. In this respect, national and international literature has shown that there were differences in terms of learning approach scores (Clayton-Jones et al., 1992; Liem, 2006; Kusalant, 2006; Oner, 2008; Ozkal, 2007). When the conclusions of this study were examined in comparison with the

international literature, it was found that there was no exact similarity with the conclusions obtained from another country. In his study, Phan (2010) also emphasized that learning approaches were affected by students' past learning experiences as well as the aspects of the socio-cultural environment they lived in. Therefore, it has been highlighted that the results obtained should be analyzed in detail in terms of the relevant cultural context.

Secondly, this study examined whether deep and surface learning scores differed significantly based on gender. While significant difference favoring the female students was observed in deep learning scores $p = .04$, $p < .05$, no significance difference was found in the surface learning scores $p = .75$, $p > .05$. Relevant literature was examined and it was observed that while the gender variable was included in various studies, there was no consistency among the results (Barac, 2012; Clayton-Jones et al., 1992; Greasley, 1998; Kılıc, 2009; Landine & Stewart, 1998). Difference between the results indicated that there was a more complex structure regarding the relationship between gender and learning approaches and that additional factors such as motivation and teaching context could be effective (Lassesen & Jensen, 2011).

Shortly, learning approaches adopted by students are essential variables that affect the quality of the learning process. It is believed that supporting the learning approaches profile, which was tried to be identified within a wide scope of sampling, with further studies and clarifying the profile of Turkish community will ensure that more attention is paid on the regulations concerning this variable.