

Analysis of University Preparatory School Students' Learning Approaches In Terms Of Various Variables

Melek Demirel

Hacettepe University

İshak Kozikoğlu

Yüzüncü Yıl University

İmgehan Özkan Elgün

Alanya Hamdullah Emin Paşa University

Abstract:

The aim of this study is to determine learning approaches of university preparatory school students and to investigate whether their learning approaches change according to their gender, type of university entrance score, type of high school that they graduated and their English proficiency level. Study group of this study is composed of 210 students studying at preparatory school of a public university. For data collection, "Learning Approaches Scale" developed by Ekinci (2008) was used in this study. Data collected was analyzed with descriptive statistics (mean and standard deviation) and parametric tests (t-test, ANOVA, MANOVA). As a result of the research, it was found that the majority of the students tend to use deep learning approaches. Moreover, it was found that there is no significant difference between students' learning approaches and their gender, and their university entrance score type, but there is a significant difference between students' learning approaches and type of high school that they graduated, and their English proficiency level.

Keywords: Learning approaches, deep learning, surface learning, strategic learning, university students



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 18, No 1, 2017
pp. 116-133
DOI: 10.17679/inuefd.296138

Received : 17.11.2016
Revision1 : 02.01.2017
Revision2 : 12.01.2017
Accepted : 18.01.2017

Suggested Citation

Demirel, M., Kozikoğlu, İ., & Özkan Elgün, İ. (2017). Analysis of university preparatory students' learning approaches in terms of various variables, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 116-133. DOI: 10.17679/inuefd.296138

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Learning approaches, described as learning addressing format depending on the purpose of the individual, is not specific to the individual (Ekinci, 2008). In other words, individuals may adopt different learning approaches in different situations and conditions and the same individuals may use all three learning approaches to a certain level. Therefore, individuals' prefer level of learning approaches may vary according to various variables.

According to frequent used classifications in the literature, learning approaches can be grouped as deep, surface and strategic learning approaches. Individuals with deep learning approach act with inner motivation and individual curiosity, that is, they are interested in the material being studied or the task. The individual internalizes the task, making it meaningful to the outside world or to his/her own life (Biggs, 1993; Cano, 2007; Chin & Brown, 2000; Felder & Brent, 2005). The surface learning approach is based on external motivation. Individuals with surface learning approach act with the sense of fear of failure or the fulfillment of the requirements of the lesson rather than learning the task by meaning (Biggs, 1993; Cano, 2007; Chin & Brown, 2000; Felder & Brent, 2005). Strategic learning approach is the strategies that students use to get better results. Students use this approach to take better notes, to do well in time management, to provide the necessary materials for their studies, and to predict exam questions based on previous exams (Entwistle, 1987, Cited in: Richardson 1994: 309-312; Lublin, 1993).

Purpose

The aim of this study is to determine learning approaches of preparatory school students and to investigate whether their learning approaches change according to their gender, type of university entrance score, type of high school that they graduated and their proficiency level of English. Examining the literature on learning approaches, a number of studies conducted in different countries abroad have been found (Andreou, Vlachos, & Andreou, 2006; Bernardo, 2003; Cano, 2005; Cuthbert, 2005; Elias, 2005; Gijbels & Dochy, 2006; Kember & Harper, 1987; Ramsden & Entwistle, 1981; Reid, Duvall & Evans, 2005; Richardson, 1993). In Turkey, although less than the study of the learning approaches abroad, it is seen that there is an increase in recent years (Alemdağ, 2015; Altun, 2013; Çolak & Fer, 2007; Çuhadar, Gündüz, & Tanyeri, 2013; Ekinci, 2009; Doğruluk, 2015; Ekinci, 2015; Ekinci & Ekinci, 2011; Gürten, Turan, & Senemoğlu, 2013; Kızılgüneş, Tekkaya, & Sungur, 2010; Ozan, Köse, & Gündoğdu, 2012; Ozan & Çiftçi, 2013; Senemoğlu, 2011; Sezgin-Selçuk, Çalışkan, & Erol, 2007; Yılmaz & Orhan, 2010). It hasn't been found any study in the literature concerning to determine the learning approaches of preparatory school students. For this reason, it is thought that this study will contribute to the target literature.

Method

Study group of this descriptive study is composed of 210 students studying at preparatory school of a public university. In this study, easy accessible case sampling was used as one of the purposive sampling methods. In the study, as data collection instrument, five point Likert type "Learning Approaches Scale" developed by Ekinci (2008) and consisting of 54 items was used. For data analysis; t-test, MANOVA and ANOVA were used in analyses concerning whether there is significant differences in means taken from learning approaches scales. If there was found a significant difference in the comparison result, Scheffe test as one of the post-hoc tests was used to determine source of the difference.

Findings, Discussion & Conclusion

As a result of the research, it was found that the majority of the students tend to use deep learning approaches and there is a decrease from use of deep learning approaches to surface learning approaches. It was found that although they use all three learning approaches in learning process, they prefer to use deep and strategic learning approaches more, and they use surface learning approaches relatively less. It was found that gender and students' university entrance score type have no impact on students' learning approaches they used. According to type of high school that they graduated, it was found there is no

significant difference in surface learning approach, but there is significant difference in deep and strategic learning approaches on behalf of vocational school students. According to students' proficiency level of English, it was found there is no significant difference in surface learning approach, but there is significant difference in deep and strategic learning approaches on behalf of upper intermediate proficiency level of English. Therefore, it was concluded that students' preference of learning approaches according to English success level, successful students prefer to use deep and strategic learning approaches more or the students that prefer to use deep and strategic learning approaches are more successful.

Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Melek Demirel

Hacettepe Üniversitesi

İshak Kozikoğlu

Yüzüncü Yıl Üniversitesi

İmgehan Özkan Elgün

Alanya Hamdullah Emin Paşa University

Öz

Bu çalışmanın amacı, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini ve tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete, üniversiteye giriş puan türüne, mezun oldukları lise türüne ve İngilizce düzeylerine göre değişip değişmediğini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksek Okulunda hazırlık eğitimi alan 210 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ekinci (2008) tarafından geliştirilen 54 maddelik beşli Likert tipi "Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimleyici istatistikler (ortalama ve standart sapma) ve parametrik testlerle (t-testi, ANOVA, MANOVA) çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanma eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinde cinsiyete ve üniversiteye giriş puan türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı; ancak mezun oldukları lise türüne ve İngilizce düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme yaklaşımları, Derinlemesine öğrenme, Yüzeysel öğrenme, Stratejik öğrenme, Üniversite öğrencileri



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 18, Sayı 1, 2017
ss. 116-133
DOI: 10.17679/inuefd.296138

Gönderim Tarihi : 17.11.2016
1. Düzeltme : 02.01.2017
2. Düzeltme : 12.01.2017
Kabul Tarihi : 18.01.2017

Önerilen Atıf

Demirel, M., Kozikoğlu, İ., & Özkan Elgün, İ. (2017). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 116-133. DOI: 10.17679/inuefd.296138

GİRİŞ

Son yıllarda toplumun yapısı, bilim ve teknolojiye yaşanan değişim ve gelişimler “eğitim” “öğrenme” gibi kavramları da etkilemiştir. Mevcut eğitim anlayışında öğrencilerden öğrenmeyi öğrenme, kendi öğrenmesini düzenleme gibi becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Bununla bağlantılı olarak eğitim alanında yürütülen çalışmalar “öğrenme” merkezli hale gelerek “birey nasıl öğrenir?” sorusuna cevap aramaya başlamıştır. Yapılan araştırmalar ışığında bireylerin öğrenme etkinliklerini yürütürken birbirlerinden farklı yollar izledikleri, farklı stratejiler uyguladıkları sonucuna varılmıştır (Çolak & Fer, 2007; Geçer, 2012). Öğrenmeye ilişkin öğrencilerin izledikleri bu farklı yollar veya kullandıkları farklı stratejiler, “öğrenme yaklaşımları” kavramına işaret etmektedir.

1. 1. Öğrenme Yaklaşımları

“Öğrenciler ne yapar” sorusunu tanımlamanın genel bir yolu onların öğrenmeye ilişkin izledikleri yaklaşımlarla ilişkilidir (Biggs, Kember, & Leung, 2001). Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin seçtikleri farklı yollar veya sergiledikleri farklı tutumlar her bir öğrencinin öğrenmeye ilişkin farklı bir yaklaşım izlediği düşüncesini güçlendirmektedir (Çolak & Fer, 2007).

Öğrenme yaklaşımları kavramı ilk olarak 1976 yılında Morton & Saljö tarafından yapılan bir çalışmada tanımlanmıştır. Bu çalışmada küçük bir grup öğrenciye bir okuma parçası verilmiş, daha sonra okuma parçası ve onların çalışma süreçleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Yapılan nitel ve betimsel analizler sonucunda, öğrencilerin bazılarının sadece sorulması muhtemel gördükleri kısımları ezberledikleri, bazılarının ise okuma metnini daha bütünsel bir yaklaşımla anlamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, yazarlar öğrenmeye ilişkin derin ve yüzeysel olmak üzere iki yaklaşım belirlemişlerdir (Akt. Houghton, 2004). Daha sonra öğrenme yaklaşımlarına ilişkin yaptığı çalışmada, Ramsden (1979) üçüncü bir öğrenme yaklaşımı olarak “stratejik yaklaşımı” belirlemiş ve bu yaklaşım daha sonraları Biggs (1987a) tarafından “başarı yaklaşımı” olarak isimlendirilmiştir. Bu öğrenme yaklaşımları kavramları sadece öğrencilerin öğrenirken izledikleri yollardaki farklılıkları değil aynı zamanda bu yaklaşımları etkileyen farklı öğretim ve değerlendirme yöntemlerine dikkat çekmektedir (Entwistle, McCune & Hounsell, 2002).

Farklı araştırmacılar öğrenme yaklaşımlarını farklı şekillerde tanımlamışlardır. Biggs (1987a) öğrencilerin öğrenmenin sonucunu etkileyecek şekilde akademik görevleri yerine getirme yolları; Jackson (1994) öğrenme yaklaşımlarını öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullandığı stratejiler (Akt. İkinci, 2008); Balasooriya, Toohey & Hughes (2005) öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılmaya ilişkin tutumu; İkinci (2008) ise bireyin amacına bağlı olarak öğrenmeyi ele alış biçimi olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan hareketle öğrenme yaklaşımları bireylerin öğrenme sürecinde işe koştukları veya tercih ettikleri stratejiler, tutumlar veya öğrenme yolları olarak tanımlanabilir. Alanyazında sık kullanılan sınıflamaya göre öğrenme yaklaşımları; derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımı olarak üç grupta toplanabilir.

1.1.1. Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı

Derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip bireyler içsel motivasyon ve bireysel merak ile hareket eder, yani çalışılan materyale veya göreve karşı ilgi duyar. Birey görevi içselleştirir, dış dünyayla veya kendi yaşantısıyla anlamlı hale getirir (Biggs, 1993; Cano, 2007; Chin & Brown, 2000; Felder & Brent, 2005). Bu sebeple derinlemesine yaklaşımının odak noktası temel anlama yöneliktir, niyet ise görevi uygun bir şekilde yürütmektir. Derinlemesine öğrenme, anlamaya odaklanan derin öğrenme stratejileri ile içsel motivasyonu birleştirir. Öğrenci ana fikirleri, konuları ve ilkeleri bulmaya odaklanır (Biggs, 1993).

Genel olarak alan yazında derinlemesine öğrenme yaklaşımının ortak özellikleri; anlamayı en üst seviyeye çıkarmak için çalışılan materyaldeki anlamı bulma veya anlam çıkarma (Biggs, 1993; Burton, Taylor, Dowling & Lawrence, 2009; Chin & Brown, 2000; Elstad, Christophersen & Are, 2012) konuyu bütün olarak ele alma ve bütünsel anlamı çıkarma (Entwistle, 2000); yeni öğrenileni önceki bilgilerle, kavramlarla, ilkelerle ilişkilendirme veya parçalar arasındaki ilişkileri kurma (Chin & Brown, 2000; Elstad, Christophersen & Are, 2012; Entwistle & Ramsden, 1983; Houghton, 2004) yeni fikirleri eleştirel olarak analiz etme, bilinmeyen bir durum veya problemde kullanabilmek için kavramları ve öğrenilenleri anlamlandırma, uzun süre akılda tutma (Houghton, 2004) şeklinde sıralanmaktadır.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin özelliklerini Lublin (2003); materyal veya konuyu aktif olarak anlamaya çalışma, yoğun olarak içerikle etkileşime girme, araştırma ve değerlendirmeden yararlanma, geniş bir bakış açısıyla fikirler arasındaki ilişkileri kurma, ilgi ile motive olma, yeni bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirme, kavramları günlük yaşantılarla ilişkilendirme, dersin gerekliliklerinin dışında ekstra okuma yapma olarak sıralamıştır.

1.1.2. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı dışsal motivasyona dayalıdır. Bir görevi anlamlandırarak öğrenmeden ziyade başarısızlık korkusu veya dersin gerekliliklerini yerine getirme duygusuyla hareket edilir (Biggs, 1993; Cano, 2007; Chin & Brown, 2000; Felder & Brent, 2005). Bu bağlamda düşünüldüğünde derinlemesine ve yüzeysel yaklaşım öğrencinin niyetinin veya amacının göstergesidir (Ekinci, 2008). Yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanan birey soyut gerçekleri, bağımsız bilgi parçacıklarını, kavram ve ilkeleri ezberlemeye çalışır. Belirli bir görevi diğer görevlerden ve gerçek yaşamdan soyutlayarak ele alır (Chin & Brown, 2000; Entwistle, 1991; Houghton, 2004; Ramsden, 1979). Yüzeysel öğrenme sürecinde kullanılan teknikler belirli bir göreve özgüdür, başka görevlere transfer etme neredeyse yoktur ve doğrudan öğrencilere öğretilebilecek teknikler vardır (Biggs, 1985).

Yüzeysel öğrenme yaklaşımında gereklilikleri karşılamak için en az zaman ve çaba harcamaya çalışılır. Anlamlandırma olmadan belirlenen içeriğin doğrudan ezberlenmesi en yaygın olarak kullanılan stratejilerden biridir. Göreve odaklanma yerine başarısızlık durumunu ortadan kaldırmaya yönelme vardır (Biggs, 1993). Detaylı analize gitmeden detayların yüzeysel ve tekrarlı ezberlenmesi, dolayısıyla sınırlı öğrenme söz konusudur (Elstad, Christophersen & Are, 2012; Entwistle, 2000; Rhem, 1995).

Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin özellikleri; sadece öğrendiklerini tekrar etmek için öğrenmeye çalışma, sınavlar için gerekli olan bilgileri ezberleme, çıkış noktasını veya sınırlılıklarını anlamadan ezberleme çözümlerini kullanma, detaylara önem vermeme, örnekler üzerinden ilkelere ulaşmayı başaramama, sadece dersin gereklerine sapanıp kalma, sunulan bilgileri sorgulamadan kabul etme, başarısızlık korkusuyla motive olma şeklinde sıralanmaktadır (Felder & Brent, 2005; Lublin, 2003; Ramsden, 2000). Bu özellikler incelendiğinde, anlamlı öğrenmenin yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla mümkün olamayacağı görülmektedir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımında konu içeriğinin anlamlandırılmadan ezberlenmesi, işin yapılmış gibi gösterilmesinden yani taklitten öteye gitmez. Bu yönüyle "evi süpürüp çöpleri halının altına saklamaya" benzetilebilir (Ekinci, 2008). Yüzeysel öğrenme bilgilerin sınavlar için yüzeysel olarak hatırlanmasına yol açmaktadır ve bilgilerin uzun süreli hatırlanmasına veya anlamlandırılmasına fırsat tanımamaktadır (Houghton, 2004).

1.1.3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımı

Stratejik öğrenme yaklaşımı öğrencilerin daha iyi sonuçlar almak için başvurduğu stratejilerdir. Öğrenciler bu yaklaşımı daha iyi not almak, zaman yönetimlerini iyi yapabilmek, çalışmalarını için gerekli olan materyalleri sağlamak, önceki sınavlardan yola çıkarak sınav sorularını tahmin etmek için kullanırlar (Entwistle, 1987, Akt. Richardson 1994: 309-312; Lublin, 1993). Biggs (1987b)'e göre stratejik öğrenme yaklaşımındaki amaç yüksek sınav performansı, akademik benlik saygısı ve tatmin duygusudur.

Biggs (1987a) yüzeysel ve derinlemesine öğrenmenin birleşiminden stratejik öğrenme yaklaşımını ortaya koymuştur. Bu yaklaşım özellikle başarılı olmak isteyen bireyler için ortaya çıkmıştır. Derinlemesine ya da yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyenler içinde buldukları şartlara göre stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyebilirler. Önemli olan eğitim programını öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak için onları içsel olarak motive edecek şekilde tasarlamaktır (Hodgeson, 1997; Akt. McLean, 2001).

Stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyenler ortamdaki derinlemesine öğrenme anlayışını benimseyenlere göre daha fazla etkilenirler. Bu öğrencilerin amacı yüksek not almaktır ve bu yüzden yüksek not almaya çalıştıkları herhangi bir durumda onları derinlemesine ya da yüzeysel öğrenme stratejisi kullananlardan ayırmak zordur. Bunun nedeni ise bu öğrencilerin yüksek not alabilmek için her türlü süreci işe koşabilir olması ve diğer stratejileri de böyle bir durumda göz ardı etmeyecek olmalarıdır (Newble & Entwistle, 1986:162-175). Entwistle (1991) bu noktada önemli olanın öğrencinin niyeti olduğunu ifade etmiş ve bu niyet doğrultusunda öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına karar verdiklerini belirtmiştir.

Özetle, öğrenme yaklaşımları derinlemesine, yüzeysel ve stratejik olmak üzere üç grupta ele alınabilir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip bireyler anlama odaklanır ve içsel motivasyonla hareket ederek görevi bütünsel olarak ele alırlar. Öte yandan, yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip bireyler, anlama odaklanmaktan ziyade verilen görevin gerekliliklerini yerine getirme veya başarısız olma kaygısıyla hareket

ederler, dolayısıyla dışsal motivasyonu kullanırlar. Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip bireyler ise başarı odaklı hareket ederek yüksek not almayı amaçlamaktadırlar. Bu durumda, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinde amaç ve niyetin belirleyici olduğu söylenebilir.

Öğrenme yaklaşımlarına ilişkin alanyazın incelendiğinde yurt dışında farklı ülkelerde yapılmış olan çok sayıda çalışmaya (Andreou, Vlachos & Andreou, 2006; Bernardo, 2003; Cano, 2005; Cuthbert, 2005; Elias, 2005; Gijbels & Dochy, 2006; Kember & Harper, 1987; Ramsden & Entwistle, 1981; Reid, Duvall & Evans, 2005; Richardson, 1993) rastlanmıştır. Türkiye’de yurt dışına oranla daha az olmasına rağmen öğrenme yaklaşımlarına ilişkin çalışmaların (Alemdağ, 2015; Altun, 2013; Çolak & Fer, 2007; Çuhadar, Gündüz, & Tanyeri, 2013; Doğruluk, 2015; Ekinci, 2009; Ekinci & Ekinci, 2011; Ekinci, 2015; Gürten, Turan, & Senemoğlu, 2013; Kızılgüneş, Tekkaya, & Sungur, 2010; Ozan, Köse, & Gündoğdu, 2012; Ozan & Çiftçi, 2013; Senemoğlu, 2011; Sezgin-Selçuk, Çalışkan, & Erol, 2007; Yılmaz & Orhan, 2010) son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir.

Öğretme ve öğrenme sürecinin daha etkili hale getirilebilmesi için öğrencilerin hangi öğrenme yaklaşımlarını benimsediğini bilip ona göre öğrenme etkinliklerini düzenlemek veya sınav durumları oluşturmak son derece önemlidir. Bu sebeple hazırlık sınıflarında verilen İngilizce öğretiminde, öğrenme yaşantılarını daha etkili hale getirmek için öncelikle hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu durumda, ilgili alan yazına katkı getireceği düşünülerek, bu çalışmada üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarını belirlemek ve öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete, üniversiteye giriş puan türü, mezun oldukları lise türüne ve İngilizce düzeylerine göre değişip değişmediğini incelemek amaçlanmaktadır. Bu genel amaçtan hareketle bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri nedir?
2. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinde; cinsiyete, üniversiteye giriş puan türüne, mezun oldukları lise türüne ve İngilizce düzeylerine göre anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel tarama modelindedir. Tarama modelleri geçmişte var olan veya hala devam eden bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2013). Bu çalışmada, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin işe koştuğu öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi amaçlandığı için tarama modelinin bu araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülmektedir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde araştırmacı erişilmesi kolay olan bir durum seçer, bu yüzden bu yöntem araştırmaya pratiklik ve hız kazandırır. Bu yöntemin kullanılmasındaki amaç, diğer örnekleme yöntemlerine erişilebilirliğin olmamasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.141). Bu çalışmada, hem ulaşılabilir olması açısından daha pratik ve kolay olması hem araştırmanın amacına uygun bir örneklem belirlenebilmesi açısından kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminin kullanılması uygun görülmüştür. Araştırma, bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksek Okulunda hazırlık eğitimi alan toplam 210 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Öğrencilerin kişisel değişkenlere göre dağılımı

Demografik Özellik	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	103	49.0
	Erkek	107	51.0
Üniversiteye giriş puan türü	Eşit ağırlık	120	57.1
	Sayısal	90	42.9
Mezun olunan lise türü	Genel (düz) lise	67	31.9
	Meslek lisesi	36	17.1
	Anadolu lisesi	107	51.0
İngilizce düzeyi	Orta seviyenin altı (Pre-intermediate)	58	27.6
	Orta seviye (Intermediate)	98	46.7
	Orta seviyenin üstü (Upper intermediate)	54	25.7

Tablo 1 bulgularına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin 103'ü (%49) kadın, 107'si (%51) ise erkektir. Katılımcıların 120'si (%57.1) eşit ağırlık, 90'ı (%42.9) sayısal puan türünden üniversite sınavına girmiştir. Katılımcıların 67'si (%31.9) düz lise, 36'sı (%17.1) meslek lisesi, 107'si (%51.0) ise anadolu lisesi mezunudur. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin 58'i (%27.6) İngilizce'de orta seviyenin altı (pre-intermediate), 98'i (%46.7) orta seviye (intermediate), 54'ü (%25.7) ise orta seviyenin üstündedir (upper intermediate). Bu düzeyler belirlenirken öğrencilerin mevcut öğrenim gördüğü ve İngilizce seviyelerine göre belirlenen hazırlık kurları dikkate alınmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ekinci (2008) tarafından geliştirilen 54 maddelik beşli Likert tipi "Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtlar "Hiç yansıtıyor", "Az yansıtıyor", "Biraz yansıtıyor", "Çok yansıtıyor", "Tam yansıtıyor" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek derinlemesine öğrenme yaklaşımı, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı olmak üzere toplam 3 boyuttan oluşmaktadır. Her boyutta 18 madde bulunmaktadır. Ölçeğin birinci boyutuna ilişkin faktör yükleri .51 ile .65 arasında, ikinci boyutuna ilişkin faktör yükleri .39 ile .75 arasında, üçüncü boyuta ilişkin faktör yükleri ise .34 ile .58 arasında değişmektedir. Bu boyutların ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans %30,980 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri birinci boyut için .89, ikinci boyut için .87, üçüncü boyut için .82, ölçeğin tamamı için ise .85 olarak hesaplanmıştır (Ekinci, 2008). Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha değeri birinci boyut için .86, ikinci boyut için .83, üçüncü boyut için .84, ölçeğin tamamı için ise .86 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 18.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin belirlenmesinde ortalama puanlar ve standart sapmalar kullanılmıştır. Betimsel verilerin yorumlanmasında ise her bir boyuttan alınabilecek minimum ($18 \times 1 = 18$), orta ($18 \times 3 = 54$) ve maksimum puanlar ($18 \times 5 = 90$) ölçüt olarak alınmıştır. Ortalama puanların "54" orta puan değeri olması bir öğrenme yaklaşımının orta düzeyde tercih edildiği olarak kabul edilmiş ve elde edilen puanlar bu puan değerine göre yorumlanmıştır. Araştırmada öğrenme yaklaşımları ölçeğinden ve alt boyutlarından alınan ortalama puanların cinsiyete ve üniversiteye giriş puan türüne göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin analizlerde t-testi; mezun oldukları lise türüne ve İngilizce düzeylerine göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin analizlerde ise çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. MANOVA sonuçlarının anlamlı çıkması durumunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılabilir (Field, 2009; Akt: Aypay, Çekiç, & Seçkin, 2012). Bu durumda, MANOVA testinde anlamlı fark çıkması durumunda ANOVA testi kullanılmıştır. Karşılaştırma sonucunda anlamlı fark çıkması durumunda, farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Fark istatistikleri için analiz öncesinde bu testlerin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı test edilmiştir. Bu amaçla öncelikle, bağımlı değişkenlere ait puanların tek değişkenli normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Tek değişkenli normallik için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Analiz sonucunda, bağımlı değişkenlere ait puanların çarpıklık (skewness) değerlerinin -.005 ile - 0.387 arasında

değiştirdiği, basıklık (kurtosis) değerlerinin ise -.135 ile -.501 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. Buna göre, normallik varsayımı için bağımlı değişkenlere ait puanlara ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında olması gerektiği (Büyüköztürk, 2012) dikkate alınarak verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Ayrıca, grup varyansların eşitliği Levene Testi ile test edilmiş ve grup varyanslarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı, dolayısıyla eşit dağıldığı (homojen) sonucuna ulaşılmıştır.

ANOVA testi için çok değişkenli normallik, doğrusallık ve çoklu bağılantılılık incelenmiştir. Çok değişkenli normallik için Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmış ve iki uç değer analiz öncesinde veri setinden çıkarılmıştır. Bağımlı değişkenler arasındaki doğrusallık saçılım grafikleri ile incelenmiş ve doğrusallık varsayımının karşılandığı görülmüştür. Ayrıca, bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilere bakılarak düşük ve orta düzeyde ilişkilerin olduğu, değişkenler arasındaki en yüksek ilişkinin .58 olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda; çok değişkenli normallik ve doğrusallık sağlanmış, değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri nedir?" şeklinde belirlenmiştir. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalama puanları ve standart sapmaları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin betimsel istatistikler

Öğrenme Yaklaşımları	Sayı (N)	\bar{X}	Ss
Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	210	68.04	10.77
Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	210	61.68	11.65
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	210	52.49	9.58

Tablo 2 bulgularına göre, hazırlık sınıfı öğrencileri en çok sırasıyla derinlemesine (\bar{X} =68.04), stratejik (\bar{X} =61.68) ve en az ise yüzeysel (\bar{X} =52.49) öğrenme yaklaşımını kullanmaktadır.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinde; cinsiyete, üniversiteye giriş puan türüne, mezun oldukları lise türüne ve İngilizce düzeylerine göre anlamlı fark var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre betimsel istatistikleri ve t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre betimsel istatistikleri ve t-testi sonuçları

Öğrenme Yaklaşımları	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Derinlemesine	Kadın	103	67.93	10.80	208	.146	.884
	Erkek	107	68.15	10.79			
Stratejik	Kadın	103	63.14	11.26	208	1.796	.074
	Erkek	107	60.27	11.90			
Yüzeysel	Kadın	103	53.68	9.52	208	1.766	.079
	Erkek	107	51.35	9.54			

Tablo 3 verilerine göre, derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamalara göre kadın (\bar{X} =67.93) ve

erkek ($\bar{X} = 68.15$) öğrencilerin ortalama puanlarının benzer olduğu, iki grubun ortalama puanları arasında anlamlı farkın olmadığı ($t_{(208)} = .146, p > .05$); stratejik öğrenme yaklaşımına göre kadın ($\bar{X} = 63.14$) ve erkek ($\bar{X} = 60.27$) öğrencilerin ortalama puanlarının benzer olduğu, iki grubun ortalama puanları arasında anlamlı farkın olmadığı ($t_{(208)} = 1.796, p > .05$); benzer şekilde yüzeysel öğrenme yaklaşımına göre kadın ($\bar{X} = 53.68$) ve erkek ($\bar{X} = 51.35$) öğrencilerin ortalama puanlarının benzer olduğu, iki grubun ortalama puanları arasında anlamlı farkın olmadığı ($t_{(208)} = 1.766, p > .05$) görülmektedir.

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının üniversiteye giriş puan türüne göre betimsel istatistikleri ve t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının üniversiteye giriş puan türüne göre betimsel istatistikleri ve t-testi sonuçları

Öğrenme Yaklaşımları	Üniversiteye giriş puan türü	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Derinlemesine	Eşit ağırlık	120	69.17	10.00	208	1.768	.079
	Sayısal	90	66.53	11.60			
Stratejik	Eşit ağırlık	120	61.64	11.35	208	.056	.955
	Sayısal	90	61.73	12.10			
Yüzeysel	Eşit ağırlık	120	53.08	9.64	208	1.027	.306
	Sayısal	90	51.71	9.50			

Tablo 4 verilerine göre, derinlemesine öğrenme yaklaşımına göre eşit ağırlık ($\bar{X} = 69.17$) öğrencilerinin ortalama puanlarının sayısal ($\bar{X} = 66.53$) öğrencilerinin ortalama puanlarına oranla görece yüksek olmakla birlikte iki grubun ortalama puanları arasında anlamlı farkın olmadığı ($t_{(208)} = 1.768, p > .05$); stratejik öğrenme yaklaşımına göre eşit ağırlık ($\bar{X} = 61.64$) ve sayısal ($\bar{X} = 61.73$) öğrencilerinin ortalama puanlarının benzer olduğu, iki grubun ortalama puanları arasında anlamlı farkın olmadığı ($t_{(208)} = .056, p > .05$); benzer şekilde yüzeysel öğrenme yaklaşımına göre eşit ağırlık ($\bar{X} = 53.08$) ve sayısal ($\bar{X} = 51.71$) öğrencilerinin ortalama puanlarının benzer olduğu, iki grubun ortalama puanları arasında anlamlı farkın olmadığı ($t_{(208)} = 1.027, p > .05$) görülmektedir.

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının mezun oldukları lise türüne göre MANOVA sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının mezun oldukları lise türüne göre MANOVA sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
.932	2.454	6	410.00	.024

Tablo 5 verilerine göre hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları puanlarında .05 anlamlılık düzeyinde mezun oldukları lise türüne göre anlamlı fark vardır (Wilks' Lambda değeri, 932 F=2.454 p<.05). MANOVA testinde anlamlı fark çıkması üzerine öğrencilerin her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının mezun oldukları lise türüne göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları ve betimsel istatistikler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının mezun oldukları lise türüne göre betimsel istatistikler ve ANOVA sonuçları

Betimsel İstatistikler			ANOVA Sonuçları						Scheffe Testi		
Öğrenme Yaklaşımları	Mezun oldukları lise türü	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Derinlemesine	Genel (düz) lise	67	68.11	10.48	Gruplar arası	1006.81	2	503.40	4.485	.012	2>3
	Meslek lisesi Anadolu	36	72.28	9.59	Gruplar içi	23233.81	207	112.24			
	Lisesi	107	66.26	10.99	Toplam	24240.61	209				
Stratejik	Genel (düz) lise	67	62.85	12.31	Gruplar arası	1300.54	2	650.27	4.969	.008	2>3
	Meslek lisesi Anadolu	36	66.05	11.84	Gruplar içi	27087.09	207	130.85			
	Lisesi	107	59.48	10.72	Toplam	28387.62	209				
Yüzeysel	Genel (düz) lise	67	51.21	9.96	Gruplar arası	250.20	2	125.10	1.367	.257	
	Meslek lisesi Anadolu	36	51.75	10.49	Gruplar içi	18940.29	207	91.50			
	Lisesi	107	52.49	8.97	Toplam	19190.49	209				

Not: 1-Genel (Düz) lise 2- Meslek lisesi
3- Anadolu lisesi

Tablo 6 verilerine göre derinlemesine öğrenme yaklaşımına göre genel lise (\bar{X} =68.11), meslek lisesi (\bar{X} =72.28) ve anadolu liselerinden (\bar{X} =66.26) mezun olan öğrencilerin ortalama puanları orta puanın (54.00) üstündedir. Aynı şekilde stratejik öğrenme yaklaşımında, genel lise (\bar{X} =62.85), meslek lisesi (\bar{X} =66.05) ve anadolu liselerinden (\bar{X} =59.48) mezun olan öğrencilerin ortalama puanları orta puanın (54.00) üstündedir. Fakat yüzeysel öğrenme yaklaşımında, düz lise (\bar{X} =51.21), meslek lisesi (\bar{X} =51.75) ve anadolu liselerinden (\bar{X} =52.49) mezun olan öğrencilerin ortalama puanları orta puanın (54.00) altındadır.

Mezun olunan lise türüne göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına göre, öğrencilerin mezun olunan lise türüne göre derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalama puanları anlamlı bir şekilde değişmektedir (sırasıyla $F_{(2,207)}=4.485$, $p<.05$ ve $F_{(2,207)}=4.969$, $p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda ise derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımında meslek lisesi mezunu öğrencileriyle anadolu lisesi mezunu öğrencileri arasında meslek lisesi mezunu öğrencileri lehine anlamlı fark çıkmıştır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ortalama puanları incelendiğinde, öğrencilerin mezun olunan lise türüne göre yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanlarının anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir ($F_{(2,207)}=1.367$, $p>.05$).

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının İngilizce düzeyine göre MANOVA sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının İngilizce düzeyine göre MANOVA sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
.913	3.164	6	410.00	.005

Tablo 7 verilerine göre hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları puanlarında .05 anlamlılık düzeyinde İngilizce düzeyine göre anlamlı fark vardır (Wilks' Lambda değeri, 913 $F=3.164$ $p<.05$). MANOVA testinde anlamlı fark çıkması üzerine öğrencilerin her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının İngilizce düzeylerine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları ve betimsel istatistikler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının İngilizce düzeyine göre betimsel istatistikleri ve ANOVA sonuçları

Betimsel İstatistikler			ANOVA Sonuçları						Scheffe Testi		
Öğrenme Yaklaşımları	İngilizce düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Derinlemesine	Orta düzeyin altı	58	65.1		Gruplar arası	1331.0	2	665.52	6.01	.003	1<3
	Orta düzey	98	0	9.98	Gruplar içi	3	207	110.67	3		
	Orta düzeyin üstü	54	67.6	11.1	Toplam	22909.58	209				
			4	7							
			71.9								
Stratejik	Orta düzeyin altı	58	58.0	10.0	Gruplar arası	1711.0	2	855.50	6.63	.002	1<3
	Orta düzey	98	2	1	Gruplar içi	1	207	128.87	8		
	Orta düzeyin üstü	54	61.5	11.8	Toplam	26676.61	209				
			6	8							
			65.8	11.7							
Yüzeysel	Orta düzeyin altı	58	51.1	8.81	Gruplar arası	185.45	2	92.72	1.01	.366	
	Orta düzey	98	4	8.59	Gruplar içi	19005.04	207	91.81	0		
	Orta düzeyin üstü	54	52.6	11.8	Toplam	19190.49	209				
			4	4							
			53.6								

Not: 1- Orta düzeyin altı, 2- Orta düzey, 3- Orta düzeyin üstü

Tablo 8 bulgularına göre derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamalar, orta düzeyin üstünden (\bar{X} =71.92) orta düzey (\bar{X} =67.64) ve orta düzeyin altına (\bar{X} =65.10) doğru düşüş göstermektedir. Benzer şekilde stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamalar, orta düzeyin üstünden (\bar{X} =65.83) orta düzey (\bar{X} =61.56) ve orta düzeyin altına (\bar{X} =58.02) doğru düşüş göstermektedir. Ayrıca, tüm düzeylerde öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanları orta puanın (54.00) üstündedir. Fakat tüm düzeylerde öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin puanları orta puanın (54.00) altındadır ve İngilizce düzeylerine göre orta düzeyin üstündeki (53.68) öğrencilerin diğer düzeylere göre puanı görece yüksek olmakla birlikte orta düzeyin altı (51.14) ve orta düzeydeki (52.64) öğrencilerle puan ortalamaları birbirine yakındır.

İngilizce düzeyine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına göre, öğrencilerin İngilizce düzeyine göre derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalama puanları anlamlı bir şekilde değişmektedir (sırasıyla $F_{(2,207)}=6.013$, $p<.05$ ve $F_{(2,207)}=6.638$, $p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda ise derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımında orta düzey üstündeki öğrencilerle orta düzeyin altındaki öğrenciler arasında orta düzeyin üstündeki öğrenciler lehine anlamlı fark çıkmıştır. Buna karşın öğrencilerin İngilizce düzeyine göre yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalama puanlarının anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir ($F_{(2,207)}=1.010$, $p>.05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bireylerin öğrenme sürecinde işe koştukları öğrenme yolları olarak bilinen öğrenme yaklaşımları bireye özgü değildir. Bir başka deyişle bireyler farklı durum ve koşullarda farklı öğrenme yaklaşımlarını benimseyebilirler ve aynı birey her üç öğrenme yaklaşımını belli düzeyde kullanabilir. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin kullandıkları öğrenme yaklaşımlarında derinlemesine öğrenme yaklaşımından yüzeysel öğrenme yaklaşımına doğru bir düşünüş görülmüştür. Alanyazında bazı çalışmalarda (Doğruluk, 2015; Ekinci, 2008; Ekinci & Ekinci 2011; Senemoğlu, 2011) da bu araştırma bulgularına paralel bulgulara rastlanmıştır.

Ekinci (2008)'nin tez çalışmasında, öğrencilerin kullandıkları öğrenme yaklaşımlarında derinlemesine öğrenme yaklaşımından yüzeysel öğrenme yaklaşımına doğru bir düşünüş olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, Ekinci & Ekinci (2011)'nin Gazi, Hacettepe ve Osmangazi Üniversitesi eğitim fakültelerinde öğretim gören 772 öğrencinin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Senemoğlu (2011) Türk ve Amerikalı öğrencilerin kullandıkları öğrenme yaklaşımlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, hem Türk hem Amerikalı öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımını yüzeysel öğrenme yaklaşımına göre daha çok tercih ettiği sonucuna varmıştır. Ekinci (2015) eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını yüksek, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını ise orta düzeyde kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Öte yandan Ozan, Köse & Gündoğdu (2012) okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını incelediği çalışmasında, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ortalamalarının birbirine yakın olduğunu ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinde belli bir eğilim olmadığını ortaya koymuştur. Bu araştırmada, öğrencilerin öğrenme sürecinde her üç yaklaşımı da kullanmakla birlikte daha çok derinlemesine ve stratejik yaklaşımı tercih ettikleri, yüzeysel öğrenme yaklaşımını nispeten daha az işe koştukları söylenebilir. Bu sonuç, üniversitelerde anlamlı öğrenen ve öğrendiklerini günlük yaşama transfer edebilen bireyler yetiştirilmesi açısından olumlu ve umut vericidir. Çünkü günümüz eğitim anlayışına göre artık eğitim kurumları bilginin pasif alıcısı olan bireyler değil, bilgiyi aktif olarak yapılandırabilen, bilgiye ulaşabilen, öğrendiği bilgiyi yeni durumlara transfer edebilen bireyler yetiştirmek durumundadır. Bu da ancak anlamlı öğrenmenin gerçekleşebileceği derinlemesine öğrenme yaklaşımının benimsenmesiyle mümkün gözükmektedir.

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediği ortaya çıkmıştır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, alanyazında birçok çalışmada (Alemdağ, 2015; Andreou, Filippos & Andreou, 2006; Doğruluk, 2015; Ozan & Çiftçi, 2013; Richardson, 1993; Sezgin-Selçuk, Çalışkan, & Erol, 2007) öğrencilerin kullandıkları öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın bazı çalışmalarda (Çuhadar, Gündüz, & Tanyeri, 2013; Ekinci, 2008; Ozan, Köse, & Gündoğdu, 2012) yüzeysel öğrenme yaklaşımında erkek öğrenciler lehine anlamlı fark çıkmıştır. Ayrıca, Ekinci (2008) ve Gürlen, Turan & Senemoğlu (2013)'nun çalışmalarında stratejik öğrenme yaklaşımında kız öğrenciler lehine anlamlı fark çıkarken; Elias'ın (2005) bir özel üniversitede muhasebeye giriş dersindeki 196'sı kız, 284'ü erkek toplam 480 öğrenciyle yürüttüğü çalışmada derinlemesine öğrenme yaklaşımında kız öğrenciler lehine anlamlı fark çıkmıştır. Öğrenme yaklaşımlarına ilişkin cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda araştırma sonuçları arasında bir tutarlılığın olmaması ve bu çalışmada da cinsiyete göre ortalamalarda anlamlı şekilde değişimin görülmediği göz önünde bulundurularak cinsiyetin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde ayırt edici bir değişken olmadığı sonucuna varılabilir.

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları öğrenme yaklaşımlarının üniversiteye giriş puan türüne göre anlamlı şekilde değişmediği ortaya çıkmıştır. İlgili alan yazında üniversiteye giriş puan türüne göre karşılaştırma yapan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma bulgularına göre, eşit ağırlık ve sayısal puan türüyle üniversiteye giren öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarının benzer olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, üniversiteye giriş puan türünün öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin üniversiteye giriş puan türü fark etmeksizin öğrenmede amaçları veya niyetleri doğrultusunda benzer öğrenme yaklaşımlarını tercih ettikleri sonucuna varılabilir.

Araştırmada mezun olunan lise türüne göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda, meslek lisesi mezunu öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımını daha çok işe koştukları ortaya çıkmıştır. Bu

bulgu, Ekinci (2008)'nin tez çalışması bulgularıyla örtüşmektedir. Ekinci (2008)'nin çalışmasında meslek lisesi mezunu öğrencileri derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını en çok tercih eden öğrenciler olarak belirlenmiştir. Buna karşın Ekinci & Ekinci (2011)'nin çalışmasında ise mezun olunan lise türünün öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, mezun olunan lise türüne göre öğrencilerin kullandıkları yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının anlamlı şekilde değişmediği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Ekinci (2008)'nin çalışmasında, üniversite öğrencilerinin yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanlarının anlamlı bir şekilde değiştiği; meslek lisesi mezunu öğrencilerinin en düşük yüzeysel öğrenme puanına sahip olduğu, genel lise mezunu öğrencilerinin ise en yüksek yüzeysel öğrenme puanına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, meslek lisesi öğrencilerinin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını daha çok işe koştukları söylenebilir. Bunun üzerinde, meslek liselerinde nitelikli eğitim almamalarına rağmen kendi çabalarıyla başarılı olan öğrencilerin, nitelikli eğitim veren okullardaki başarı düzeyi yüksek öğrencilerden daha başarılı olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca meslek liselerinde eğitim, iş eğitimi modeline dayalı olarak uygulamalı olarak verilmekte ve öğrenciler yaparak, yaşayarak öğrenmektedirler. Bu durumun öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını daha çok işe koştuklarını sağladığı söylenebilir.

İngilizce düzeyine göre öğrencilerin ortalama puanlarının yüzeysel öğrenme yaklaşımında değişmediği, fakat derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımında orta düzeyin üstündeki öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımını daha çok tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Alanyazında İngilizce düzeyine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır, fakat başarı düzeyine göre öğrenme yaklaşımlarının değişkenlik gösterip göstermediğini inceleyen birçok çalışmaya (Bernardo, 2003; Ekinci, 2008; Ekinci & Ekinci, 2011; Elias, 2005; Gürlen, Turan, & Senemoğlu, 2013; Kember & Harper, 1987; Sezgin-Selçuk, Çalışkan, & Erol 2007) rastlanmıştır.

Alanyazında başarı düzeyi ile öğrenme yaklaşımları tercih etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda iki durum söz konusudur. Birincisi başarı düzeyi yüksek öğrencilerin derinlemesine ve/veya stratejik öğrenme yaklaşımını diğerlerine göre daha çok kullandığı, ikincisi ise öğrencilerin derinlemesine ve/veya stratejik öğrenme yaklaşımını kullandıkları için başarılı olma durumudur. Bazı çalışmalarda (Bernardo, 2003; Ekinci, 2008; Elias, 2005; Sezgin-Selçuk, Çalışkan, & Erol, 2007) öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri ile başarı düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bir başka deyişle, başarı düzeyi yüksek öğrencilerin başarı düzeyi düşük öğrencilere göre derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Birkaç çalışmada (Ekinci, 2008; Ekinci & Ekinci, 2011; Gürlen, Turan, & Senemoğlu, 2013) öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri ile başarı düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur, yani başarı düzeyi yüksek öğrencilerin başarı düzeyi düşük öğrencilere göre stratejik öğrenme yaklaşımını daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Birçok çalışmada (Ekinci, 2008; Ekinci & Ekinci, 2011; Elias, 2005; Gürlen, Turan, & Senemoğlu, 2013) yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını tercih eden öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Buna paralel olarak, Kember & Harper (1987) çalışmasında yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerde başarısızlık ve okulu terk etme eğiliminin yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bir çalışmada (Yılmaz & Orhan, 2010) ise öğrencilerin derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri ile akademik başarı arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Bu çalışmada, öğrencilerin İngilizce düzeyleri başarı ölçütü olarak ele alınırsa orta düzeyin üstündeki öğrencilerin orta düzey ve orta düzeyin altındaki öğrencilere göre derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımını daha çok tercih ettikleri söylenebilir. İngilizce başarı düzeylerine göre öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları alan yazındaki çalışmalarla birlikte ele alındığında, başarılı öğrencilerin daha çok derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri veya derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerin daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında derinlemesine öğrenen bireylerin yeni öğrendikleriyle öncekiler arasındaki ilişkileri kurarak daha anlamlı öğrendikleri ve öğrendiklerini böylece daha uzun süre akılda tuttuklarına yer verilmektedir (Chin & Brown, 2000; Elstad, Christophersen & Are, 2012; Entwistle & Ramsden, 1983; Houghton, 2004). Ayrıca stratejik öğrenenlerin daha çok başarılı olmak veya yüksek not almak için çeşitli stratejileri işe koştukları ifade edilmektedir (Biggs, 1987b). Dolayısıyla derinlemesine ve stratejik öğrenenlerin daha başarılı olması veya başarılı olanların bu öğrenme yaklaşımlarını tercih etmeleri üzerinde bu durumların etkili olduğu söylenebilir. Her ne kadar alan yazında yüzeysel öğrenme yaklaşımını düşük başarı düzeyi ile ilişkilendirilse de bu çalışma da her üç düzeydeki öğrencilerin de yüzeysel öğrenme yaklaşımını diğer öğrenme yaklaşımlarına göre az da olsa belli düzeyde tercih ettikleri görülmektedir. Dolayısıyla İngilizce başarı

düzeylerinden bağımsız olarak, öğrencilerin duruma göre veya öğrenme ortamına göre yüzeysel öğrenme yaklaşımını da belli düzeyde tercih ettikleri söylenebilir.

Bu araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Öğrenme yaklaşımlarının çalışılan derse, öğrenme ortamına veya çeşitli faktörlere göre öğrencilerin tercih etme düzeyleri değişebileceği için öğrencilere sunulan öğrenme yaşantıları derinlemesine öğrenmeyi sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.
2. Öğrencilerin başarı düzeyleri ile derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri arasındaki pozitif ilişki düşünüldüğünde, öğrencilerin mevcut başarılarını artırmak için öğrencilere derinlemesine veya stratejik öğrenme eğilimini kazandıracak olanaklar sunulmalıdır.
3. Alanyazında farklı öğrenme ortamlarının öğrencilerin kullandıkları öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir deneysel çalışmaya rastlanmamıştır. İleriki çalışmalarda buna dönük deneysel bir çalışma yapılabilir.
4. Bu araştırma, bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksek okulunda öğrenim gören hazırlık sınıfı öğrencileri ve elde edilen veriler öğrenme yaklaşımları ölçeği kapsamında sınırlıdır. İleriki araştırmalarda öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ilkökul, ortaokul, lise öğrencileri, lisans öğrencileri gibi farklı örneklemeler üzerinde çalışmalar yapılabilir ve gözlem, görüşme, doküman analizi gibi farklı veri toplama araçlarından yararlanılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Alemdağ, C. (2015). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-Yeterlikleri Ve Öğrenme Yaklaşımları (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Altun, S. (2013). Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının üniversite türüne, öğrenim görülen alana ve cinsiyete göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 227-233.
- 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.
- Aypay, A., Çekiç, O., & Seçkin, M. (2012). Öğretim elemanlarının öğretime ilişkin görüşlerinin normatif açıdan incelenmesi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1345-1366.
- Balasoorya, C. D., Toohey, S. M., & Hughes, C. S. (2005). What do deep and surface approaches to learning mean for medical students and medical education?. *Focus on Health Professional Education*, 6, 29-42.
- Bernardo, A. B. I. (2003). Approaches to learning and academic achievement of filipino students. *Journal of Genetic Psychology*, 164 (1).
- Biggs, J. B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J. B. (1987a). *Student Approaches to Learning and Studying*. Australian Council for Educational Research Melbourne.
- Biggs, J. B. (1987b). *The study process questionnaire (SPQ): Manual*. Hawthorn. Vic.: 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., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001). The revised two factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*. 71, 133-149.
- Burton, L. J., Taylor, J. A., Dowling, D. G., & Lawrence J. (2009). Learning approaches, personality and concepts of knowledge of first-year students: Mature-age versus school leaver. *Studies in Learning, Evaluation Innovation and Development*, 6(1), 65– 81.
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (17.baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (13.baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 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.
- Cano, F. (2007). Approaches to learning and study orchestrations in high school students. *European Journal of Psychology of Education*, 12(2), 131-151.
- Chin, C., & Brown, D. E. (2000). Learning in science: a comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research In Science Teaching*, 37(2), 109-138.
- 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, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 197-212.
- Çuhadar, C., Gündüz, Ş., & Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımları ve akademik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 251-259.
- Doğruluk, S. (2015). *Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnançları İle Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ekinci, N. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Belirlenmesi Ve Öğretme-Öğrenme Süreci Değişkenleri İle İlişkileri (Doktora Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 74-88.
- Ekinci, C., & Ekinci, E. (2011). Bazı eğitim fakültelerinde ilköğretim programları öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 229-247.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Elias, R. (2005). Students' approaches to study in introductory accounting courses. *Journal of Education for Business*, 80(4), 194-199.
- Elstad, E., Christophersen, K., & Are, T. (2012). The influence of parents and teachers on the deep learning approach of pupils in Norwegian upper-secondary schools. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 35-56.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment: Introduction to the special issue. *Higher Education*, 22, 201-204.
- Entwistle, N. (2000). Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. *Paper presented at the TLRP Conference, Leicester*.
- Entwistle, N., McCune, V., & Hounsell, J. (2002). Approaches to studying and perceptions of university teaching-learning environments: concepts, measures and preliminary findings. *Occasional Report 1, ETL Project*.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72.
- Geçer, A. K. (2012). An examination of studying approaches and information literacy self-efficacy perceptions of prospective teachers. *Eğitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 151-172.
- Gijbels, D. & Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: Can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32(4), 399-409.

- Gürten, E., Turan, S., & Senemoğlu, N. (2013). The relationship between learning approaches of prospective teachers and their academic achievement. *Educational Research and Review*, 8(5), 171-178.
- Houghton, W. (2004). Engineering subject centre guide: learning and teaching theory for engineering academics. *Loughborough University: The Higher Education Academy Engineering Subject Centre*.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (25. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kember, D., & Harper, G. (1987). Approaches to studying research and its implications for the quality of learning from distance education. *Journal of Distance Education*, 16, 35-46.
- 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.
- Lublin, J. (2003). Deep, surface and strategic approaches to learning. *Centre for Teaching and Learning, Good Practice in Teaching and Learning*.
- McLean, M. (2001). Can we relate conceptions of learning to student academic achievement?, *Teaching in Higher Education*, 6(3), 399-413.
- Newble, D. I., & Entwistle, N. J. (1986). Learning styles and approaches: implications for medical education. *Medical Education*, 20, 162-17.
- Ozan, C., Köse, E., & Gündoğdu, K.(2012). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2 (2), 75-92.
- Ozan, C., & Çiftçi, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri ve öğrenmeye ilişkin algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 55-66.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8(4), 411-427.
- Ramsden, P., & Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-83.
- Ramsden, P. (2000). *Learning to teaching in higher education*. London: Newyork Routhledge Falmer.
- Reid, W., Duvall, E., & Evans, P. (2005). Can we influence medical students approaches to learning? *Medical Teacher*, 27(5), 401-407.
- Rhem, J. (1995). Deep/surface approaches to learning: An introduction. *The National Teaching & Learning*, 5(1).
- Richardson, J. T. E. (1993). Gender differences in responses to the approaches to studying inventory. *Studies in Higher Education*, 18, 3-13.
- Richardson, J. T. E. (1994). Mature students in higher education: I. A literature survey on approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 19(3), 309-325.
- Senemoğlu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Education and Science*, 36, 65-80.
- Sezgin-Selçuk, G., Çalışkan, S., & Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 25-41.
- 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.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Melek DEMİREL
melekdemirel@gmail.com
Arş. Gör. Dr. İshak KOZİKOĞLU
ishakkozikoglu@hotmail.com
Okutman İmgehan ÖZKAN ELGÜN
imge81@hotmail.com