

Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları *

Learning Approaches of University Students

Necla EKİNCİ**

Hacettepe Üniversitesi

Öz

Bu araştırma, üniversitelerin lisans programlarına devam eden öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini ve bazı öğretim-öğrenme süreci değişkenleri (üniversite, konu alanı, sınıf düzeyi, öğretim-öğrenme ortamı algısı, akademik başarı düzeyi) ile ilişkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın verileri Hacettepe, Mersin ve Süleyman Demirel üniversitelerinin lisans programlarına devam eden 3428 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen iki ölçeğin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, (1) üniversite öğrencilerinin bir öğrenme konusunu ele alırken derinlemesine öğrenme yaklaşımını kısmen daha yüksek düzeyde işe koşma eğiliminde olmalarına karşın, önemli ölçüde stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını da işe koştuklarını, (2) öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihi ile öğretim-öğrenme süreci değişkenleri (üniversite, konu alanı, sınıf düzeyi, akademik başarı ve öğretim-öğrenme ortamı algısı) arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme yaklaşımları, derinlemesine öğrenme, stratejik öğrenme, yüzeysel öğrenme, öğretim-öğrenme ortamı, yükseköğretim.

Abstract

The purpose of the study is to identify the learning approach (deep, surface, strategic) preferences of undergraduate students and to reveal the relationships between their preferences and the variables of teaching-learning processes (teaching-learning environment perceptions , university, subject fields, academic achievement, and their grades). The data of the study have been gathered through the administration of two inventories (Learning Approaches Inventory and Teaching-Learning Environment Perception Inventory) developed by the researcher which was applied to 3428 undergraduate students studying at Hacettepe University, Mersin University and Süleyman Demirel University. Findings of the study reveal that (1) although undergraduate students have a higher tendency of applying deep learning approach in handling a learning topic, they prefer surface and strategic learning approaches at a considerable degree, (2) significant relationships have been identified between learning approach preferences of the students and the variables of teaching-learning processes (teaching-learning environment perceptions, university, subject fields, academic achievement, grade).

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

* Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 104K094 nolu projeye dayanmaktadır.

** Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, nekinci@hacettepe.edu.tr

Summary

Pioneering studies related to learning approaches of university students started in mid 1970s. With the studies in later years, students' approaches to a learning topic have been conceptualized under three approaches: (1) Deep Learning Approach, (2) Surface Learning Approach and (3) Strategic Learning Approach. A learning approach refers to the learning orientation of a learner resulting from her/his intention in handling a learning topic.

The studies related to approaches to learning reveal that depending on their intentions, students apply one of the above given three learning approaches while studying a topic. Within this framework, while some students apply deep learning with the intention of understanding the underlying meaning (*deep learning approach*), some students try to memorise the material to meet the minimum requirements of the course (*surface learning approach*). The purpose of the second group of students is to get the minimum grade to pass the course and to satisfy the external expectations. The third group of the students are motivated with success (*Strategic learning approach*) Their intention is not to learn, but to be successful. They are after strategies leading them to attaining high grades. These students can apply both deep and surface motives depending of teaching-learning environment.

The related literature have the evidences that learning approaches are effected by some teaching-learning variables such as subject fields, grade, academic achievemet, teaching-learning environment perceptions. Especially teaching-learning environment perceptions are thought to be the leading factor for learning approach preferences of the students.

Purpose of the Study

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

Method

This is a descriptive study. The population of the study consists of the students of undergraduate programs of Hacettepe University, Mersin University and Süleyman Demirel University. The sample of the study consists of 3428 first and fourth grade undergraduate students from various programs in the subject fields of health sciences, science, social sciences and fine arts mutually existing in the three universities. The data of the study have been gathered through the administration of the two inventories, namely Learning Approach Inventory and Teaching-Learning Environment Perception Inventory developed by the researcher, to the specified sample group. In the analysis of the data, as statistical techniques, depending on the requirements of the problems of the study, arithmetic mean, standard deviation, multivariate analysis (MANOVA), one-way variance analysis (ANOVA), LSD test, t-test and Pearson moments correlation coefficient were utilized.

Results

Some of the basic findings of the study can be outlined as follows: (1) Although undergraduate students have a higher tendency of applying deep learning approach in handling a learning topic, they also apply surface and strategic learning approaches at a considerably. (2) Subject fields (health sciences, science, social sciences and fine arts) affect learning approach preferences of the students. While students of fine arts have the highest deep

learning scores, students of health sciences have the lowest deep learning scores. (3) There is a significant positive relationship between the academic achievement and scores of deep and strategic learning preferences of the students and a significant negative relationship exists between academic achievement and scores of surface learning preferences. (4) Perceptions of the students on teaching-learning environment as leading students to deep learning are below the average score. (5) The higher the perception of the students on teaching-learning environment is, the higher deep and strategic learning preferences are. (6) The higher the negative perceptions of the students on teaching-learning environment are, the higher the liability of preferring surface learning approach is.

Conclusion

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

Giriş

Üniversitelerin *eğitim, araştırma ve toplum hizmetleri* olarak ele alınabilecek üç temel işlevinin olduğu kabul görmektedir. Bunlardan eğitim işlevinin etkin biçimde yerine getirilmesi, öğretme-öğrenme ortamının bir işlevi olarak düşünülebilir. Öğrencilerin öğrenme görevini nasıl ele aldıkları ve ortamdan nasıl etkilendikleri, öğrenme ürünleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve bu yaklaşımların tercih edilmesini etkileyen değişkenlerle ilişkisinin ortaya konması, yükseköğretimde eğitimin niteliğini de ortaya koyma bakımından önem taşır. Bu çerçevede öğrencilerin öğrenmeyi ele alış biçimlerini açıklayan öğrenme yaklaşımları bu çalışmanın konusudur.

Öğrenme Yaklaşımları

Yükseköğretimde öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile ilgili ilk öncü çalışmalar 1970'li yılların ortalarında başlamıştır. Daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalarla öğrencilerin öğrenmeyi ele alma biçimleri (1) Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı, (2) Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı ve (3) Stratejik Öğrenme Yaklaşımı olarak üç boyutta ele alınmıştır. (Marton ve Saljo, 1976a-1976b; Entwistle ve Ramsden, 1983; Biggs, 1979; Newble ve Entwistle 1986). Öğrenme yaklaşımı, öğrencinin öğrenme konusunu ele alırkenki *niyetine* bağlı olarak ortaya çıkan yönelimini (anlam arama, ezberleme, başarılı olma vb.) ifade etmektedir.

Öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili çalışmalar öğrencilerin niyetlerine bağlı olarak bu üç öğrenme yaklaşımından birisini ağırlıklı olarak tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Buna göre öğrencilerin bir kısmı bir öğrenme konusunu ele alırken, anlam aramaya ve oluşturmaya yönelik derinlemesine bir süreci işe koşarken (*derinlemesine öğrenme yaklaşımı*), bir kısmı da öğrenme konusunu derinlemesine anlamaya yönelmeyip, konuyu olduğu gibi ve birbiriyle ilişkilendirmeden kopuk bilgi parçacıkları şeklinde ezberlemeye çalışmakta, dersten geçmek için gerekli asgari notu almayı yeterli görmektedir (*yüzeysel öğrenme yaklaşımı*). Diğer bir grup öğrenci ise anlam arama ve oluşturma niyeti ile değil, başarılı olma niyeti ile öğrenme konusunu ele almaktadır (*stratejik öğrenme yaklaşımı*). Yüksek not, rekabet ve başarılı olma, bu gruptaki öğrencilerin öncelikleri arasında yer almaktadır. Bu öğrenciler kendilerini başarıya götürecek stratejileri güvence altına almaya çalışmaktadırlar. Bu öğrencilerin yönelimlerinde değerlendirme ölçütleri belirleyici olmaktadır (Reid, Duvall ve Evans, 2007).

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı, öğrenme görevinin gerekliliklerini yerine getirirken en az sorun çıkaracak yolla işi tamamlama *niyetine* dayanır. Dışsal beklentilerin karşılanması yoluyla zor durumda kalmayı önleme, olumsuz sonuçlardan kaçınma yollarının aranması söz konusudur. Bu yaklaşımı tercih eden öğrenciler, öğrenme etkinliği üst düzey bilişsel süreçleri işe koşmayı gerektirdiği halde, düşük bilişsel düzeyli etkinlikleri kullanma eğilimi göstermektedirler (Biggs 1999). Ramsden (2000) bu yaklaşımı tercih eden öğrencilerin yalnızca görev gereklerini karşılama niyetinde olduklarını, değerlendirmeye yönelik olarak bilgiyi ezberlediklerini, ilkeleri örneklerden ayırmada başarısız olduklarını, öğrenmeyi dışsal bir zorlama olarak değerlendirdiklerini belirtmektedir.

Ramsden (2000) derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerin ise anlama amacı güttüklerini, öğrenme görevinin yapısıyla ilgilendiklerini, kuramsal fikirlerle günlük deneyimleri arasında bağlantılar kurduklarını, ele aldıkları içeriği uyumlu bir bütüne dönüştürüp yapılandırdıklarını belirtmektedir. Görüldüğü gibi derinlemesine öğrenme yaklaşımı, öğrencinin öğrenme işini ele almadaki anlam arama ve oluşturma niyetine dayanmaktadır. Ayrıca öğrenciler bir konuyu ele almada derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullandıklarında ilgi duyma, önem verme, öğrenmeden zevk alma gibi olumlu tutumlara da sahip olabilmektedirler (Biggs, 1999).

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

Ramsden (1988) öğrenme yaklaşımını, öğrenci ile öğrenme görevi arasındaki bir etkileşim olarak tanımlamaktadır. Her ikisi de kişisel ve durumsaldır. Bu nedenle bir öğrenme yaklaşımı tamamen kişisel özellik olarak görülemez. Daha çok öğrencinin öğretme-öğrenme ortamına verdiği tepkiye göre şekillendiği ileri sürülmektedir (Fry, Ketteridge ve Marshall, 2003).

Öğrenme yaklaşımı kavramı, hem öğrencinin niyetini hem de bilgiyi işleme biçimini anlatmak için kullanılmaktadır. Bu çerçevede, öğrencinin niyeti önemli görülmektedir. Entwistle ve Entwistle (1991) öğrencinin öğrenme yaklaşımı tercihini belirleyen temel etkenin, öğrencinin niyeti olduğunu belirtmektedir. Burada dikkate alınması gereken temel nokta, bu niyetin bazı değişkenlerin etkisiyle farklılaşabileceğidir.

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

Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Etmenler

Alanyazında öğrenenin geçmiş eğitim yaşantıları, konu alanının (sağlık, fen, sosyal bilimler) özellikleri, içinde bulunduğu öğretme-öğrenme ortamının özellikleri, başarı düzeyi, sınıf düzeyi öğrenme yaklaşımlarını etkileyen değişkenler arasında yer almaktadır (Trigwell ve Prosser, 1991; Marton ve Saljo, 1997; Parry, 1998; Ylijoki, 2000; Cuthbert, 2005). Öğrenenin üniversite ortamına gelmeden önceki geçirdiği eğitim yaşantıları, onun yaklaşımlara ilişkin

tercihlerinde etkili olabilmektedir. Ramsden (2000) öğrencilerin yaklaşımlarının kısmen önceki deneyimlerine ve mevcut işe ilişkin ilgilerine bağlı olduğunu, öğrenmeyi açıklarken önceki yaşantıları ve öğrenme ortamını birbirinden ayırmanın zor olduğuna değinmektedir. Bireyin geçmiş yaşantıları özellikle konuya ilişkin anlayışları ve öğrenme yaşantıları, belirli bir öğrenme ortamında tercih edilen yaklaşımı etkilemektedir (Cuthbert, 2005; Marton ve Saljo, 1997).

Öğrenenin geçmişten getirdiği öğrenme yaşantıları ve üniversitedeki öğretme-öğrenme ortamının özellikleri, onun çalışma yönelimlerini etkilemekte, yeni öğrenme çevresine ilişkin bir algı geliştirmesine neden olmaktadır. Öğretme-öğrenme ortamının niteliğine ilişkin oluşan bu algı, öğrenenin yeni öğrenme konularına çalışırken derinlemesine, yüzeysel ya da stratejik hareket etmesinde etkili olmaktadır. Önceki ve yeni ortam arasındaki benzerlik, yaklaşımı pekiştirmekte ya da tam tersi durumda değişmesine yol açmaktadır. Bütün bu sürecin sonunda öğrenme ürününün niteliği etkilenmektedir. Öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olduğu düşünülen öğrencilerin geçmiş eğitim yaşantılarında vurgunun öğrenme ortamlarına yapıldığı düşünüldüğünde, öğretme-öğrenme ortamını, öğrenme yaklaşımını yönlendiren en etkili değişken olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır. Öğrenme çevresini düzenleyerek öğrenme ürünlerinin niteliğini değiştirmenin olanaklı olduğu birçok araştırmacı tarafından ileri sürülen bir görüştür (Franson, 1977; Entwistle ve Tait, 1995; Gibbs, 1994; Laurillard, 1997; Biggs, 1999; Fry, Ketteridge ve Marshall, 2003).

Biggs (1987), program, öğretim yöntemi, değerlendirme ve sınıf iklimini, durumsal değişkenler olarak nitelendirmektedir. Öğrenme yaklaşımları ve öğrenme ortamının bu durumsallık özelliği her ikisini de değiştirebilir kılmaktadır. Süreç içerisinde ortamın özelliklerinin değişme göstermesine dayalı olarak öğrenenin öğrenme yaklaşımı tercihi de farklılık gösterebilmektedir. Öğrenciler öğrenme ortamının niteliğine ilişkin olumlu algıya sahip olduklarında, derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemekte, ortamın niteliğini düşük algıladıklarında, yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönelmektedirler (Richardson, 2003; Pimparyon, Caleer, Pemba ve Roff, 2000; Meyer ve Muller, 1990).

Öğretme-öğrenme ortamının bir ögesi olarak, öğretim elemanlarının tercih ettiği öğretme yaklaşımları, öğrencilerin tercih edecekleri çalışma yaklaşımlarını etkilemekte ve böylece bu yaklaşımlar öğretimin niteliğini belirlemektedir. Bilgiyi aktarmaya odaklı öğretim elemanlarının derslerinde, öğrencilerin yüzeysel yaklaşıma yöneldikleri, öğrenen odaklı etkinlikler düzenlediğini belirten öğretim elemanlarının dersinde, öğrencilerin derinlemesine yaklaşımı daha fazla tercih ettikleri görülmüştür (Trigvel, Prosser ve Waterhouse, 1999).

Öğretme-öğrenme ortamının bir ögesi olarak, değerlendirme süreci sonucunda elde edilecek dönütler öğrenmenin, dolayısıyla da yapılan öğretme-öğrenme uygulamalarının niteliği hakkında bilgi verir. Günümüzde yükseköğretimi ilgilendiren önemli konulardan birisinin, öğrenenin bilgiyi edinme ve etkili şekilde kullanabilme, eleştirel düşünebilme, analiz edebilme, sentezleme ve çıkarımlarda bulunabilmesini sağlayıcı öğretme-öğrenme uygulamalarının geliştirilmesi ve uygulanması olduğu üzerine vurgu yapılırken, Gijbels ve Dochy (2006) ve Scouller (1998) öğrencilerin bu tür derinlemesine öğrenme stratejilerini işe koşmalarını sağlamada, öğrenci başarısının değerlendirilme biçiminin önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Değerlendirmenin, öğretme-öğrenme sürecinin bir parçası olarak derinlemesine öğrenme etkinliklerini geliştirici bir araç olarak görülmesi ve öğretme, öğrenme ve değerlendirmenin bütünleştirilmesi gerektiği güçlü şekilde vurgulanmaktadır (Gijbels ve Dochy, 2006).

Sonuç olarak, yükseköğretimde eğitimin niteliği, öğrencilerin öğrenme yaklaşımı tercihlerinden etkilenmektedir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları da birçok değişkenden etkilenmektedir. Bu çalışmanın konusu, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve bazı değişkenlerle ilişkilerini ele almaktadır. Bu bağlamda, yükseköğretimde eğitimin niteliğini

artırmaya yönelik çalışmalara veri sağlanması bakımından bu çalışmanın önem taşıdığı düşünülmüştür

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, üniversitelerin lisans programlarına devam eden öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini belirlemeyi ve bazı öğretim-öğrenme süreci değişkenleri (*üniversite, konu alanı, sınıf düzeyi, öğretim-öğrenme ortamı algısı, akademik başarı düzeyi*) ile ilişkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma ile üniversite öğrencilerinin tercih ettiği öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin saptanması ve bazı değişkenler bakımından değerlendirilmesi amaçlandığından betimsel yöntem kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini farklı gelişmişlik düzeylerinde yer alan Hacettepe, Mersin ve Süleyman Demirel üniversitelerinin lisans programlarına devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise bu üniversitelerdeki sağlık bilimleri (tıp, diş hekimliği, eczacılık), fen bilimleri (matematik, kimya, biyoloji, elektronik mühendisliği, jeoloji mühendisliği), sosyal bilimler (tarih, Türk dili ve edebiyatı, İngiliz dili ve edebiyatı, sosyoloji, işletme, iktisat, sınıf öğretmenliği) ve güzel sanatlar (grafik, resim, heykel, müzik, iç mimari vd.) alanlarında karşılıklı olarak bulunan lisans programlarında öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 3511 öğrenciye ulaşılmış olup toplamda 3428 öğrenciye ilişkin veriler değerlendirilmiştir.

Verilerin Elde Edilmesi

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen likert tipinde beşli derecelendirme ölçeğinde yapılandırılmış Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ve Öğretim-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeğinin (Ekinci, 2008) 2006-2007 güz yarıyılında örnekleme uygulanmasıyla elde edilmiştir. Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği: Ölçek (1) Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı, (2) Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı ve (3) Stratejik Öğrenme Yaklaşımı boyutlarından oluşmaktadır (Bu boyutlara ilişkin açıklamalara Giriş bölümünde yer verilmiştir). Ölçekte her biri 18 olmak üzere toplam 52 madde yer almaktadır. Ölçeğin birinci boyutuna ilişkin faktör yükleri ,51 ile ,65 arasında, ikinci boyutuna ilişkin faktör yükleri ,39 ile ,75 arasında, üçüncü boyuta ilişkin faktör yükleri ,34 ile ,58 arasında değişmektedir. Bu boyutların ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans %30,980'dir. Ölçeğin madde ayırıcılık güçleri birinci boyut için ,46 ile ,61 arasında, ikinci boyut için ,31 ile ,70 arasında ve üçüncü boyut için ,30 ile ,54 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirlik düzeyine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha (α) değerleri birinci boyut için ,89, ikinci boyut için ,87, üçüncü boyut için ,82 ve bütünü için ,85'tir.

Öğretim-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği: Ölçek (1) Öğretim-Öğrenme Etkinlikleri, (2) Değerlendirme ve (3) İşyükü boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte birinci boyutta 17, ikinci boyutta 9 ve üçüncü boyutta 5 olmak üzere toplam 31 madde yer almaktadır. Ölçeğin birinci boyutuna ilişkin faktör yükleri ,48 ile ,69 arasında, ikinci boyutuna ilişkin faktör yükleri ,54 ile ,72 arasında, üçüncü boyuta ilişkin faktör yükleri ,45 ile ,69 arasında değişmektedir. Bu boyutların ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans %34,923'tür. Ölçeğin madde ayırıcılık güçleri birinci boyut için ,46 ile ,61 arasında, ikinci boyut için ,31 ile ,70 arasında ve üçüncü

boyut için ,30 ile ,54 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirlik düzeyine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha (α) değerleri birinci boyut için ,89, ikinci boyut için ,84, üçüncü boyut için ,65 ve bütünü için ,86'dır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Ölçekler 3511 öğrenciye uygulanmıştır. Uygun biçimde doldurulmayan 83 öğrenciye ait veriler uygulamadan çıkarılmış ve toplam 3428 öğrenciye ilişkin veriler değerlendirilmiştir.

Verilerin çözümlemesinde kullanılan istatistiksel teknikler ve bulguların sunulmasında izlenen yol, alt boyutlara göre aşağıda sunulmuştur.

Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının tercih edilme durumu, toplam ortalama puanlar ve standart sapmalarla betimlenmiştir. Betimsel bulguların sunulmasında ve değerlendirilmesinde öğrenme yaklaşımları ölçeğinden alınabilecek minimum puan ($18 \times 1,00 = 18,00$), orta puan ($18 \times 3,00 = 54,00$) ve maksimum puanlar ($18 \times 5,00 = 90,00$) ölçüt olarak kullanılmıştır. Ortalama puanların orta puan değeri olan 54,00'ten aşağı ya da yukarı doğru uzaklaşması, öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Başka bir deyişle 54,00 orta puan değeri, bir öğrenme yaklaşımının orta düzeyde tercih edilmesi anlamında kullanılmış ve ortaya çıkan puanlar bu puan değeri ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Öğrenme yaklaşımları toplam ortalama puanlarının değişkenlere (üniversite, konu alanı, sınıf düzeyi) göre karşılaştırılmasında çok yönlü varyans analizi (MANOVA), her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanların karşılaştırılmasında değişkenlerin ikiden fazla olması durumunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA), karşılaştırma sonrasında anlamlı fark çıkması durumunda farkın kaynağını belirlemeye yönelik olarak Post Hoc testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanların karşılaştırılmasında iki değişken olması durumunda t-testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır.

Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri ile öğretme-öğrenme ortamı algısı ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkiler Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanarak belirlenmiştir. Anlamlılık düzeyi olarak .01 alınmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeyinin belirlenmesinde akademik ortalamalar kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri ve bu düzeylerinin bazı öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri olarak iki alt başlık altında ele alınmıştır.

Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri

Araştırma probleminin birinci boyutu, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin belirlenmesine yöneliktir. Tablo 1'de üniversite öğrencilerinin üniversitelere göre öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerine ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları yer almaktadır. Tablodaki genel dağılımı gösteren sütuna bakıldığında, her üç üniversitenin öğrencilerinin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 63,20 ve 57,89) orta puanın (54,00) üstünde, yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamalarının (53,51) ise orta puanın az da olsa altında olduğu görülmektedir. Ayrıca ortalamalara ilişkin standart sapmaların da ortalamaların yüzde 20'si civarında olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin ölçeğe verdiği yanıtların normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 1.

Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

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

Tabloya üniversiteler temele alınarak bakıldığında, Hacettepe Üniversitesi (HÜ) öğrencilerinin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 61,62 ve 56,08) orta puan değerinin (54,00) üstünde olduğu, yüzeysel yaklaşıma ilişkin ortalamalarının da (53,12) orta puan değerine (54,00) çok yakın olduğu görülmektedir.

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

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

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

Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeylerinin Bazı Değişkenlerle İlişkileri

Araştırmanın bu boyutuna ilişkin bulgular iki grupta ele alınabilir.

1. *Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin üniversite, konu alanı, sınıf düzeyine göre karşılaştırılması:*

Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları puanlarının karşılaştırılmasını gösteren MANOVA sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerine ilişkin puanlarının üniversite (Wilks' Lamda: ,971; F= 16,876; p<.05), konu alanı (Wilks' Lamda: ,932; F= 27,343; p<.05) ve sınıf düzeyi (Wilks' Lamda: ,993; F= 7,490; p<.05) değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlar, bu değişkenlerin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihlerini etkilediğini göstermektedir.

Öğrencilerin her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanlarının *üniversite* değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren ANOVA sonuçları, öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanlarının anlamlı farklılık gösterdiğini (sırasıyla F=21,416 ve 30,782, p<.05), yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının anlamlı farklılık göstermediğini (F= 2,128, p>.05), birbirine benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Farkın yönünü belirlemeye yönelik LSD testi sonuçları, MÜ ve SDÜ öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanları (sırasıyla 64,54 ve 63,89) ile HÜ öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin puanları (61,62) arasında anlamlı bir

farkın olduğunu (sırasıyla LSD testi sonuçları MÜ-HÜ: 2,9194 ve SDÜ-HÜ: 2,2752 $p<.05$) ve farkın MÜ ve SDÜ öğrencileri lehine anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı bakımından MÜ ve SDÜ öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır (LCD testi sonucu ,6442 $p>.05$). Başka bir deyişle her iki üniversitenin öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri benzerdir.

Stratejik öğrenme yaklaşımı açısından bakıldığında, HÜ, MÜ ve SDÜ öğrencilerinin stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalama puanlarının (sırasıyla 56,08; 57,98 ve 59,86) anlamlı bir biçimde farklılaştığı ve farkın Mersin ve Süleyman Demirel üniversiteleri yönünde yüksek olduğu belirlenmiştir (LSCD testi sonuçları: HÜ-MÜ: 1,9070; HÜ-SDÜ: 3,7876 ve MÜ-SDÜ: 1,8806, $p<.05$). SDÜ ve MÜ öğrencilerinin aynı puanlarının SDÜ öğrencileri yönünde anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanların konu alanı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (sırasıyla F değerleri 60,507; 33,620 ve 18,392, $p<.05$). Farkın yönünü belirlemeye yönelik LSD testi ile yapılan ikiye karşılaştırma sonuçları aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeylerine ilişkin ortalamaları Sağlık Bilimleri için 59,30; Fen Bilimleri için 62,71; Sosyal Bilimler için 64,17 ve Güzel Sanatlar için 69,74'tür. Konu alanlarındaki ikiye karşılaştırmalarda anlamlı farklılık ortaya koyan LSD testi sonuçları şöyledir: Fen-Sağlık 3,4123; Sosyal-Sağlık: 4,8669; Güzel Sanatlar-Sağlık:10,4358; Sosyal-Fen: 1,4546; Güzel Sanatlar-Fen:7,0235 ve Güzel Sanatlar-Sosyal: 5,5689, $p<.05$. Bu sonuçlar güzel sanatlar alanı öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları ile sosyal, fen ve sağlık bilimleri alanlarındaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımları ortalama puanları arasında anlamlı farklılık gösterdiği ve farkın güzel sanatlar alanı öğrencileri lehine yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Güzel sanatlar alanı öğrencileri diğer üç alandan (sosyal, fen, sağlık), sosyal bilimler öğrencileri de diğer iki alandan (fen, sağlık) daha yüksek düzeyde derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmektedirler. Sağlık bilimleri alanındaki öğrenciler derinlemesine öğrenme yaklaşımını diğer alanlara göre daha düşük düzeyde tercih etmektedirler.

Konu alanlarına göre öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeylerine ilişkin ortalamaları Sağlık Bilimleri için 56,08; Fen Bilimleri için 57,73; Sosyal Bilimler için 59,26 ve Güzel Sanatlar için 60,68'dir. Konu alanlarındaki ikiye karşılaştırmalarda anlamlı farklılık ortaya koyan LSD testi sonuçları şöyledir: Fen-Sağlık 3,6835; Sosyal-Sağlık: 5,2162; Güzel Sanatlar-Sağlık: 6,6352; Sosyal-Fen: 1,5327; Güzel Sanatlar-Fen: 2,9517 ve Güzel Sanatlar-Sosyal: 1,4190 , $p<.05$. Bu sonuçlar güzel sanatlar alanındaki öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı puanları ile sağlık bilimleri ve fen bilimleri alanındaki öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımları puanları arasında güzel sanatlar alanı öğrencileri lehine farkın yüksek olduğunu ortaya kormak, güzel sanatlar ve sosyal bilimler alanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymaktadır. Stratejik öğrenme yaklaşımı özelliklerine sahip olma düzeyi sağlık bilimleri alanından güzel sanatlara alanına doğru artış eğilimi göstermektedir.

Konu alanlarına göre öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeylerine ilişkin ortalamaları Sağlık Bilimleri için 53,43; Fen Bilimleri için 54,05; Sosyal Bilimler için 54,01 ve Güzel Sanatlar için 48,74'dür. Konu alanlarındaki ikiye karşılaştırmalarda anlamlı farklılık ortaya koyan LSD testi sonuçları şöyledir: Güzel Sanatlar-Sağlık: 4,6938; Güzel Sanatlar-Fen: 5,3084 ve Güzel Sanatlar-Sosyal: 5,2751, $p<.05$. Bu sonuçlar güzel sanatlar alanındaki öğrencilerin bu yaklaşıma ilişkin puanlarının, sosyal, sağlık ve fen bilimleri konu alanlarındaki öğrencilerden anlamlı şekilde farklılaştığı ve güzel sanatlar öğrencilerinin en düşük yüzeysel

yaklaşım puanına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer üç alanın öğrencilerinin yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puanlarının *sınıf düzeyine* göre karşılaştırılmasını gösteren t-testi sonuçlarına göre, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanları (1. sınıf: 63,21; 4. sınıf: 63,19) sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermezken ($t = ,038$, $p > .05$), stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanları (1. sınıf: 58,38; 4. sınıf: 57,35) ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanları (1. sınıf: 54,17; 4. sınıf: 52,80) sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir (sırasıyla t değerleri: 2,492 ve 3,650; $p < .05$). Farkın hem stratejik hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından 1. sınıflar yönünde yüksek olduğu görülmektedir.

2. *Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri ile akademik başarı ve öğretme-öğrenme ortamı algısı arasındaki ilişkiler:*

Tablo 2'de öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri ile akademik başarı ve öğretme-öğrenme ortamı algısı arasındaki ilişkiler görülmektedir. Tablo *akademik başarı* değişkeni bakımından ele alındığında, öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı pozitif bir ilişkinin olduğu, öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ile Akademik Başarı ve Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Arasındaki İlişkiler

Öğrenme Yaklaşımları	Akademik başarı düzeyi (r)	Öğretme-öğrenme ortamı algısı (r)
Derinlemesine	,168(*)	,290(*)
Stratejik	,261(*)	,337(*)
Yüzeysel	-,189(*)	-,274(*)

* $p < .01$

Tablo 2 *öğretme-öğrenme ortamı algısı* değişkeni bakımından ele alındığında, öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri ile öğretme-öğrenme ortamı algısı arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları ile öğretme-öğrenme ortamı algısı arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tartışma

Üniversitelerin doğası gereği öğrencileri eleştirel düşünebilen, bir konuya ilişkin kendi görüşlerini oluşturabilen, ilgili verileri bir araya getirebilen, konuyu anlayabilen, mantıksal sonuçlar çıkarabilen, kendi sınırlılıklarının farkında olan ve hepsinden öte daha önceki sonuçlar hakkında kuşkucu olabilen ve kendi bağımsız yargısını oluşturabilen bireyler yetiştirmesi beklenir (Gow ve Kember, 1990). Üniversitelerin bu özelliklere sahip bireyler yetiştirmesi, üniversite öğrencilerinin derinlemesine öğrenmeyi yüksek düzeyde işe koşmaları, yüzeysel öğrenmeden kaçınmaları ile olanaklıdır. Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme eğilimleri öğretme-öğrenme ortamının özellikleri ve başka bazı değişkenlerden etkilenmektedir.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin Tablo 1'deki ortalama puanları yukarıdaki değerlendirme bağlamında ele alındığında, derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanları diğerlerinden kısmen daha yüksek olmakla birlikte, orta puan olan 54,00

çevresinde toplandığı ve hiçbir öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanların minimum (18,00) ya da maksimum (90,00) puana yakın olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin yaklaşımlara ilişkin puan ortalamaları hem genel olarak hem de üniversiteler temelinde onları herhangi bir öğrenme yaklaşımı bakımından baskın olarak nitelermeye yetecek kadar yüksek ya da düşük görünmemektedir. Bu durum üniversitelerin hem derinlemesine öğrenme hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönlendirici özelliklere birlikte sahip olduğu, derinlemesine öğrenmeye yönlendirici özelliklerinin baskın olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Bu araştırmanın başka bir boyutunu oluşturan öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin algılarının belirlenmesine ilişkin sonuçlar bu çıkarımları destekler niteliktedir. Bu amaçla uygulanan ölçek, üniversitelerin öğretme-öğrenme ortamlarının ne kadar derinlemesine öğrenmeye yöneltici olduğuna ilişkin öğrencilerin algılarını saptamaya yöneliktir. Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamı algılarına ilişkin toplam puanlarının orta puan değerinin altında olduğu belirlenmiştir (Ekinci, 2008). Başka bir anlatımla, üniversitelerdeki öğretme-öğrenme ortamlarının yeterince derinlemesine öğrenmeye yöneltici olmadığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının yüksek olmaması, öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin puanlarının düşüklüğü ile açıklanabilir. Öğrencilerin derinlemesine puanlarının istenilen ölçülerde yüksek olmaması, başka bir anlatımla derinlemesine puanlarının maksimum puana, yüzeysel öğrenmeye ilişkin puanlarının da minimum puana yakın olmaması durumu, üniversite öğrencilerinin öğrenmeyi ele alış biçimlerinin istendik olmaktan oldukça uzak olduğunu göstermektedir. Bu durum, üniversite eğitiminin niteliği ve buna bağlı olarak da mezunların nitelikleri hakkında fikir verebilir.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puanları yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından ele alındığında, yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanlarının hem genel olarak (53,51) hem de üniversiteler bazında alınabilecek orta puana yakın olması (HÜ 53,12; SDÜ 54,03; MÜ 53,42), alınabilecek en düşük puandan çok uzak olması, üniversite öğrencilerinin yüzeysel öğrenme özelliklerini önemli ölçüde işe koştukları biçiminde değerlendirilebilir. Bu bulgulardan yola çıkarak yükseköğretimde ezber-aktarmaya dayalı öğrenme ve öğretmenin yaygın bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca, öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanlarının üniversitelere göre anlamlı bir farklılık göstermemiş olması ($F=2,128$, $p>,05$), bu durumun üniversitelerin ortak özelliği olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Sonuç olarak üç üniversitenin öğrencilerinin benzer düzeyde ancak önemli ölçüde yüzeysel öğrenme yönelimine sahip olduğu söylenebilir.

Üniversitelere göre farklılık gösteren öğrenme yaklaşımları bakımından farkın yönünü belirlemeye yönelik sonuçlarına bakıldığında, HÜ öğrencilerinin derinlemesine puanlarının diğer iki üniversiteden anlamlı biçimde daha düşük olduğu, başka bir deyişle diğer iki üniversitenin öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımının özelliklerini daha yüksek düzeyde işe koştukları söylenebilir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımının daha istendik özellikleri temsil ettiği düşünülürse, MÜ ve SDÜ'nün bu özelliklere HÜ'den kısmen daha yakın olduğu söylenebilir.

Konu alanlarına göre öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımları puanları ele alındığında, bütün konu alanlarında öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının orta puan değerinin üzerinde olması ve diğer öğrenme yaklaşımı puanlarından yüksek olması, öğrencilerin genel olarak bütün konu alanları bakımından derinlemesine eğilimlerinin daha yüksek olduğu biçiminde değerlendirilebilir. Konu alanları bakımından derinlemesine eğilimleri daha yüksek olmasına karşın, sağlık ve fen bilimleri alanlarındaki öğrencilerin bu eğilimlerine ilişkin puanlarının orta puanın (54,00) biraz üstünde olması ve alınabilecek en yüksek puandan (90,00) oldukça uzak olması, bu öğrencilerin eğilimlerini derinlemesine

öğrenme yaklaşımıyla nitelendirmeyi güçleştirmektedir. Örneğin, sağlık bilimleri öğrencilerinin derinlemesine puanları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanları arasındaki fark 5,87'dir. Bu durum, bu alanlardaki öğrencilerin diğer öğrenme yaklaşımlarının özelliklerini de benzer düzeyde işe koştukları anlamına gelebilir.

Güzel sanatlar ve sosyal bilimler alanlarındaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin puanları orta puanın (54,00) oldukça üstündedir (güzel sanatlar için 69,73, sosyal bilimler alanı için 64,17). Özellikle güzel sanatlar alanındaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı bakımından diğerlerinden farklı bir konumunun olduğu söylenebilir. Güzel sanatlar öğrencilerinin derinlemesine öğrenme puanları ile yüzeysel öğrenme puanları arasında 20,99 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın güzel sanatlar öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yönelimine sahip olduklarını açıkça ortaya koyduğu görülmektedir. Bu farklılığın güzel sanatlar alanındaki öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecindeki etkileşim farklılıklarından kaynaklanma olasılığı yüksektir. Diğer alanlarda dersler, uygulamalı dersler de olmakla birlikte, genellikle geleneksel sınıflarda yapılmaktadır. Bu sınıfların genel olarak ortak etkinliklere dayalı olma olasılığı (bütün sınıfa yönelik olma gereği) yüksektir. Güzel sanatlar alanındaki sınıflar geleneksel derslikten çok, işlik görünümündedir. Bu durumun öğretme-öğrenme etkinliklerine yansımaları beklenen bir sonuçtur. Diğer konu alanlarında verilen bilgilerin anlaşılma biçiminin öğrenciden öğrenciye farklılık göstermesi çok fazla beklenmez. Örneğin, tıp fakültelerinde çoktan seçmeli sınav yapılması farklı yorumları kabul etmemek anlamına gelir. Genellikle güzel sanatlar alanlarındaki derslerde öğrencilerin bilgilerini bir ürüne dayalı olarak ifade etmeleri ve ürünlerin birbirine benzememesi istenir. Güzel sanatlar alanındaki ürünler genellikle kişisel yorum da içerirken, bilim alanlarında daha nesnel ve daha az yorum içeren bilgiler yer alır. Bu bağlamda güzel sanatlar alanındaki öğretme-öğrenme ortamı kendi doğasından kaynaklanan zorunluluklar nedeniyle de derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha fazla işe koşmayı gerektirdiği ve öğrencilerin bu nedenlerle derinlemesine öğrenme puanlarının diğer alanlardan oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrenme yaklaşımlarının konu alanlarına göre karşılaştırılması, öğrencilerin öğrenme yaklaşımı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç çok sayıda araştırmanın da ortaya koyduğu genel bir sonuçtur. Araştırmalar, güzel sanatlar ve sosyal bilimler öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını, sağlık ve fen bilimleri alanındaki öğrencilerden daha fazla, yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha düşük düzeyde işe koştuklarını ortaya koymaktadır (Hayes ve Richardson, 1995; Watkins ve Hattie, 1981; Newble ve Gordon, 1985; Ramsden ve Entwistle, 1981; Parry, 1998; Ylijoki, 2000). Bu çalışmaların bu araştırmanın sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaların sınıf düzeyine göre karşılaştırılması, her iki sınıfın ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymaktadır ($t=0,38$ $p>0,05$). Bu sonuç üniversitelerdeki öğretme-öğrenme ortamının özelliklerinin öğrencileri zamanla derinlemesine öğrenme yönelimini artırma yönünde etkileyemediklerini göstermektedir. Halbuki üniversite eğitiminin derinlemesine öğrenme özelliklerinin daha fazla işe koşulmasını gerektiriyor olması ve öğrencilerin akademik ortamda kaldıkça bu eğilimlerinin yükselmesi beklenir.

Yurtiçinde yapılan bazı çalışmalar bu sonuçları destekler niteliktedir (Ekinci ve Ekinci, 2007; Senemoğlu, Berliner, Yıldız, Doğan, Savaş, Çelik 2007). Yurtdışında yapılan çalışmalarda farklı ve benzer sonuçlar veren çalışmalar bulunmaktadır (Newble ve Gordon, 1985). Bu farklılık öğretme-öğrenme ortamlarının niteliğindeki farklılıklarla ilişkilendirilebilir.

Öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları puanları ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı olumlu bir ilişki olduğu, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları ile başarı düzeyleri arasında anlamlı olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrenme

yaklaşımları puanlarının öğrencilerin başarı durumlarından etkilendiği ve yüksek başarı düzeyi derinlemesine ve stratejik yaklaşımlarla ilişkilendirilirken, düşük başarının yüzeysel öğrenmeyle ilişkilendirilebileceği, bu araştırmanın önemli bir bulgusu olarak değerlendirilebilir. Bu sonuçların birçok araştırmayla desteklendiği ve bu nedenle genellenebilir bir yapıyı temsil ettiği söylenebilir (Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson, 2004; Bernardo, 2003; Sadler-Smith, 1996; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007).

Bu çalışmada, öğretme-öğrenme ortamı algısı ile derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı pozitif ilişki bulunurken, yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla tersi bir durum ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, öğrenciler öğretme-öğrenme ortamını ne kadar olumlu algıarlarsa, o kadar derinlemesine öğrenme yaklaşımını işe koşabilecekleri şeklinde değerlendirilebilir. Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamını orta düzeyin altında derinlemesine öğrenmeye yönlendirici buldukları da dikkate alınır, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yönelimlerinin çok yüksek olmamasının nedeni de önemli ölçüde anlaşılabilir. Bu nedenle öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin algısını olumlu etkileyecek düzenlemelerin yüksek öğretimde eğitim hizmetlerinin niteliğini önemli ölçüde olumlu etkileyebileceği söylenebilir. Birçok çalışmada da öğrencilerin öğrenme yöneliminin temel belirleyicisinin öğretme-öğrenme ortamının özellikleri olduğu ortaya konmuştur. Hem bu durumu ortaya koyan hem de bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Meyer ve Muller, 1990; Entwistle, 1990; Ramsden ve Entwistle, 1981; Pimparyon, Caleer, Pemba ve Roff, 2000; Richardson, 2003; Kember, 2004; Dahlgren ve Marton, 1978; Segers, Gijbels ve Thurlings, 2008).

Sonuç

Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanları, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanlarından kısmen daha yüksek olmakla birlikte, hem genel olarak hem de üniversiteler temelinde onları herhangi bir öğrenme yaklaşımı bakımından baskın olarak nitelermeye yetecek kadar yüksek bulunmamıştır. Üniversiteler hem derinlemesine öğrenme hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına yönlendirici özelliklere birlikte sahiptirler. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üniversite, konu alanı, sınıf düzeyi, akademik başarı ve öğretme-öğrenme ortamı algısı değişkenlerinden etkilenmektedir.

Kaynakça

- Bernardo, A. B. I. (2003). Approaches to learning and academic achievement of filipino students. *Journal of Genetic Psychology*, March, 164, 1.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research, Hawthorn, Victoria.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. London: Open University Press.
- Cuthbert, P. F. (2005). The student learning process: learning styles or learning approaches. *Teaching in Higher Education*, 10, 2, 235-249.
- Dahlgren, L.O. ve Marton, F. (1978). Students conceptions of subject matter: An aspect of learning and teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 3, 25-35.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K. ve Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907-1920.

- Ekinci, N. ve Ekinci, E. (2007). HÜ. İlköğretim bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. I. *Ulusal İlköğretim Kongresi*. 15-17 Kasım. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Ekinci, N. (2008). 'Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Belirlenmesi ve Öğretme-Öğrenme Süreci Değişkenleri ile İlişkileri.'Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Entwistle, N. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.
- Entwistle, N. J. ve Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications. *Higher Education*. 22, 205-227.
- Entwistle, N. ve Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Nichols Publishing Company.
- Entwistle, N. (2001). Styles of learning and approaches to studying in higher education. *Kybernetes*,. 30(5/6), 593-602.
- Entwistle, N. ve Tait, H. (1995). Approaches to studying and perceptions of the learning environment across disciplines. *New Directions for Teaching and Learning*, 64 , 93-103.
- Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning: IV. effects of intrinsic motivation and extrinsic text anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 244-257.
- Fry, H., Ketteridge, S. ve Marshall, S. (2003). A handbook for teaching and learning in higher education. Heather Fry at al (Ed). *Understanding Student Learning*. London. Kogan Page. (18-19).
- Gibbs, G. (1994). *Improving student learning. through assessment and evaluation*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Gijbels, D. ve F. Dochy. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32, 4, 401-11.
- Gow, L. ve Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning? *Higher Education*,19,307-322.
- Hayes, K. ve Richardson, T.E.J. (1995). Gender, subject and context as determinants of approaches to studying in higher education. *Studies in Higher Education*, June, 20, 2, 215-222.
- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29, 2, 165-184.
- Laurillard, D. (1997). Styles and approaches to problem solving, in: F. Marton , D HOUNSELL ve N:Entwistle (ed) *The experience of learning* . Edinburgh: Scoottish Academic Press. (126-144).
- Marton, F. ve Saljo, R.(1976a). On qualitative differences in learning. I outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11
- Marton, F. ve Saljo, R. (1976b). On the qualitative differences in learning. II outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46 :115-127.
- Marton, F. ve Saljo, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell ve N. Entwistle (ed) *The experience of learning* (edinburgh Scoottish Academic Press). (39-58).
- Meyer, J.H.F. ve Muller, M. W. (1990). Evaluating the quality of student learning . I-an unfolding analysis of the association between perceptions of learning context and approaches to studying at an individual level. *Studies in Higher Education*, 15, 2, 131-152.
- Newble, D. I. ve Entwistle, N. J. (1986). Learning styles and approaches: implications for medical education. *Medical Education*, 20, 162-17.
- Newble, D. ve Gordon, M.I. (1985). The learning style of medical students. *Medical Education*, 19, 3-8.
- Parry, S. (1998) Disciplinary discourse in doctoral theses. *Higher Education*, 3, 273- 299.
- Pimparyon, P., Caleer, S.M., Pemba, S. ve Roff, S. (2000). Educational environment, student approaches to learning and academic achievement in a Thai nursing School. *Medical Teacher*, 22, 4, 359-364.
- Ramsden, P. (2000). *Learnig to teaching in higher education*. London: Newyork Routhlodge Falmer.

- Ramsden, P. ve Entwistle, N.J. (1981). Effects of academic departments on students approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368–83.
- Reid, W. A., Duvall, E. ve Evans, P. (2007). Relationship between assessment results and approaches to learning and studying in year two medical students. *Medical Education*; 41, 8, 754-762.
- Reynolds, M. (1997). Learning Styles: a critique. *Management Learning*, 28, 2, 115-133.
- Richardson, J.T.E. (2003). Approaches to studying and perceptions of academic quality in a short web-based course. *British Journal of Educational Technology*, 34, 4, 433–442.
- Sadler-Smith, E. (1996). Approaches to studying: age, gender and academics performance. *Educational Studies*, 22, 3, 367-380.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education* 4, 4 453–72.
- Segers, M., Gijbels, D. ve Thurlings, M. (2008). The relationship between students perception of portfolyo assesment practice and their approaches to learning. *Educational Studies*, 34, 1, 35-44.
- Selçuk, G, S., Çalışkan, S., ve Erol, M. (2007). Evaluation of learning approaches for prospective physics teachers. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 2, 25-41.
- Senemoglu, N. Berliner, D. Yıldız, G., Dogan, E., Savas, B., Çelik, K. (2007). Approaches to learning and study skills of Turkish and American students in colleges of education. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*. Bakü. (547-551).
- Trigwell, K. ve Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22, 251-266.
- Trigwell, K., Prosser, M ve Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 1, 57-70.
- Watkins, D. ve Hattie, J. (1981). The learning processes of australian university students: investigations of contextual and personological factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- Ylijoki, O. (2000) Disciplinary cultures and the moral order of studying. A case study of four Finnish university departments, *Higher Education*, 39, 339-362.