

The Journal of Educational Reflections ISSN: 2587-0068	Vol 9, Issue:1, Year: 2025 https://dergipark.org.tr/tr/pub/eduref	Article history Received: 11 February 2025 Received in revised form: 10 July 2025 Accepted: 9 July 2025 Available Online: 16 July 2025
--	--	---

Examining the Learning Conceptions of Primary School Students

İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Anlayışlarının İncelenmesi

Ferdi BAHADIR¹

<https://orcid.org/0000-0002-4777-4762>

Aysenur YILMAZ²

<https://orcid.org/0009-0007-1543-605X>

Hüseyin Hüsnü BAHAR³

<https://orcid.org/0000-0003-0061-3344>

Özet	Abstract
Araştırmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin öğrenme anlayışlarını belirlemek, öğrenme anlayışlarını cinsiyet, sınıf düzeyi ve başarı durumuna göre incelemektir. Tarama modelinde yürütülen nicel çalışmanın verileri Gümüşhane iline bağlı Şiran ilçesindeki ilköğretim okullarına kayıtlı olan 542 öğrenciden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak bilgi formu ile Baş (2013) tarafından geliştirilen üç alt boyutu olan İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Anlayışları Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde faktöriyel ANOVA, korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme anlayışları düzeylerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar bağlamında bakıldığında cinsiyete göre kız öğrencilerin öğrenme anlayışları erkek öğrencilerin öğrenme anlayışlarından yüksektir. Bazı boyutlarda farklılıklar olmakla birlikte, genel olarak alt sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğrenme anlayışlarının üst sınıf öğrencilerinin öğrenme anlayışlarından yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin Türkçe, matematik, fen bilimleri ve İngilizce dersi başarı notları ile öğrenme anlayışları alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Bilgiyi kazanma ve kullanma olarak öğrenme ve kişisel değişim olarak öğrenme puanlarının Türkçe, matematik, fen bilimleri ve İngilizce dersi puanlarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu, ancak sosyal beceri olarak öğrenme puanının anlamlı yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Keywords: Bilgiyi kazanma ve kullanma olarak öğrenme, kişisel değişim olarak öğrenme, Öğrenme anlayışları, öğrenme yaklaşımı, sosyal beceri olarak öğrenme.	The aim of this study is to determine the learning conceptions of primary school students and to examine these conceptions in terms of gender, grade level, and academic achievement. This quantitative study, conducted using a survey model, collected data from 542 students enrolled in primary schools located in the Şiran district of Gümüşhane province. The data collection tools included an information form and the "Primary School Students' Learning Conceptions Scale," which was developed by Baş (2013) and consists of three sub-dimensions. For data analysis, factorial ANOVA, correlation, and simple linear regression analyses were used. According to the research findings, students' learning conceptions were found to be at a good level. In terms of sub-dimensions, female students had higher learning conceptions than male students. Although there were some differences in certain dimensions, it was generally found that students in lower grade levels had higher learning conceptions than those in upper grades. There were significant positive correlations between students' achievement scores in Turkish, mathematics, science, and English courses and the sub-dimensions of learning conceptions. It was found that the dimensions of "learning as acquiring and using information" and "learning as personal change" were significant predictors of students' achievement scores in Turkish, mathematics, science, and English courses, whereas the "learning as social skills" dimension was not a significant predictor. Keywords: Learning approach, learning as acquiring and using knowledge, learning as personal transformation, learning as social skills, learning perceptions.

¹Cor. Author, (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,, ferdibahadir@hotmail.com)

²MEB, Öğretmen, aysenury56@gmail.com

³Erzincan Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, hbbahar@erzincan.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

Learning approach is defined as individuals' expectations towards learning and their ways of approaching it (Purdie & Hattie, 2002). In numerous studies, the learning approach has been examined through the dimensions of surface and deep learning approaches. In this study, learning approach is addressed in terms of learning with the intention of acquiring and using knowledge, learning with the intention of personal transformation, and learning with the intention of acquiring social skills. It has been stated that learning approach influences learning environments (Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen, Litmanen, Hirsto, 2010). In this context, it is thought that arranging learning environments according to students' learning approaches may enhance learning success. Identifying students' learning approaches can assist teachers in planning in accordance with students' needs and expectations. Additionally, it can facilitate teachers' decisions regarding methods, techniques, tools, materials, assessment, evaluation, and other activities. If learning approaches are identified, instruction can be shaped accordingly or directed towards deep learning. Thus, it is expected that students' academic success, as well as their self-confidence, will improve. The aim of this study is to determine students' learning approaches regarding "Learning as Acquiring and Using Knowledge" (LAUK), "Learning as Personal Transformation" (LPT), and "Learning as Acquiring Social Skills" (LASS). Additionally, it seeks to identify whether learning approaches significantly differ based on gender and grade level. Furthermore, the study aims to determine whether LAUK, LPT, and LASS are significant predictors of report card grades and academic achievement in Turkish, mathematics, science, and English courses.

Method

This quantitative study, conducted using the descriptive survey model, collected data from 542 primary school students enrolled in schools in the Şiran district of Gümüşhane province. Among the participants, 259 were female and 283 were male students, enrolled in grades four through eight. Data collection instruments included an information form and the "Primary School Students' Learning Approaches Scale" (LAS). The scale consists of 15 items and comprises three sub-dimensions: LAUK, LPT, and LASS. Analyses were conducted based on sub-dimensional scores. The internal consistency coefficients calculated for the sub-dimensions were .75 for LAUK, .71 for LPT, and .70 for LASS. These reliability coefficients indicate that the collected data are suitable for answering the research questions.

Findings and Discussion

The participants' mean scores for LAUK, LPT, LASS, and LAS were found to be at a good level. When students' scores in each dimension were evaluated according to score ranges, it was observed that there were students with very low and low levels of learning approaches in the LAUK, LPT, and LASS dimensions. The proportion of students in this category ranged from 8.1% to 15.6%. The remaining students were found to have high or very high levels of learning approaches. Gender and grade level were found to be significant variables in students' learning approaches. In terms of gender, female students exhibited higher learning approaches compared to male students. Although variations existed across dimensions, overall, students in lower grades demonstrated higher learning approaches compared to students in upper grades. A positive correlation was identified between students' achievement scores in Turkish, mathematics, science, and English courses, as well as their final report card grades, and their scores in LAUK, LPT, LASS, and LAS. As students' LAUK, LPT, LASS, and LAS scores increased or decreased, their grades in the mentioned subjects and overall report card scores showed a parallel trend. LAUK and LPT scores were found to be significant predictors of Turkish, mathematics, science, and English achievement scores and final report card grades, whereas LASS scores were not a significant predictor. This finding suggests that students inclined toward a deep learning approach tend to achieve higher scores in Turkish, mathematics, science, and English courses, as well as in overall report card grades, compared to students with lower levels of deep learning.

Recommendations

Addressing the varying levels of learning approaches among primary school students requires a multifaceted approach that caters to both high-achieving students and those experiencing difficulties. In this regard, lessons can be designed to accommodate different learning approaches. Formative assessments can be conducted to monitor students' progress and identify areas of difficulty. Timely and constructive feedback can be provided to help students understand their strengths and areas for improvement. Training can be provided to teachers on differentiated assessment strategies and intervention techniques. The use of technology and

peer support can also contribute to this process. Learning processes can be made more effective by utilizing materials and technological tools that align with students' learning styles. Since students in lower grades exhibit more positive attitudes toward learning, strategies such as project-based learning and gamification can be used to sustain these attitudes in upper grades. To enhance male students' engagement in learning processes, activities focusing on visual and tactile learning styles can be designed. Considering the strong relationship between learning approaches and academic achievement, it can be suggested that teachers develop supportive practices to enhance students' learning strategies, thereby contributing to increased academic success.

GİRİŞ

Bireyin bilgi edinme süreci, yaşamın her alanında uyum ve gelişim için vazgeçilmezdir. İnsan içinde bulunduğu zamana ve topluma ancak öğrenme ile uyum sağlayabilmektedir. Senemoğlu (2004), canlıların temel gereksinimlerini karşılayabilmek için çevresinden nasıl yararlanabileceğini öğrenmesi gerektiğini belirtmektedir. Nitekim insanın davranışlarının da büyük bir kısmını öğrenilmiş davranışlar oluşturmaktadır (Bilen, 1990). Öğrenmeyi kalıtsal, çevresel ya da kişisel faktörlerin etkileyebileceği bilinmektedir (Seven & Engin, 2008). Öğrenme olgusunu daha net ortaya koyabilmek için farklı bakış açıları geliştirilerek öğrenmenin farklı kavramlarla ilişkisinin ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir (Eklund-Myrskog, 1998). Bu bağlamda öğrenme anlayışları da öğrenmeyi etkileyen önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme yaklaşımları olarak da ifade edilebilen öğrenme anlayışları ilk kez Marton & Saljo (1976) tarafından ortaya konulmuştur. Bu araştırmacılar bir grup öğrenciye bir metin verip bu metin üzerinden sorular sormayı hedeflemişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı metni ezberleyip soruları yanıtlamış, bir kısmı ise metnin kavrayıp anlamlandırarak soruları yanıtlamışlardır. Metni derinlemesine kavrayarak soruları yanıtlayan öğrenci grubu diğer gruba göre daha başarılı kabul edilmiştir. Buradan hareketle öğrenme anlayışları yüzeysel ve derinsel olmak üzere iki boyutta adlandırılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları, eğitim sürecinde bireysel farklılıkların ve öğrenme stillerinin etkisini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin bilgiyi nasıl algıladıklarını, işlediklerini ve öğrendiklerini belirleyen temel faktörlerden biridir. Bu yaklaşımlar genellikle derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme ve stratejik öğrenme olarak sınıflandırılmaktadır (Biggs, 1987).

Yüzeysel yaklaşım, öğrencinin dışarıdan dayatılan görev taleplerine uygun olarak bilgiyi üretme niyetini tanımlarken, derin yaklaşım, bilgiyi anlama niyetini içerir (Chan, 2003). Öğrenciler, sonuçlara ulaşmak için gerekenden daha düşük bilişsel düzeyde öğrenme aktiviteleri kullanmaları yüzeysel yaklaşımı, amaçlanan sonuçlara ulaşmak için yüksek düzeyli aktiviteleri kullanmaları ise derin yaklaşımı ifade etmektedir (Biggs, 1999). Purdie ve Hattie (2002) bireylerin öğrenmeden beklentileri ve öğrenmeyi nasıl ele aldıkları onların öğrenme anlayışlarını oluşturduğunu ifade etmektedirler. Öğrenme anlayış Turner & Baskerville'e (2011) göre öğrencilerin öğrenme ile ilgili ne düşündüğü ya da öğrenmeyi nasıl algıladığıdır. Boulton-Lewis, Marton, Lewis & Wilss'e (2004) göre öğrenme anlayışı öğrencilerin genel anlamda öğrenmeyi tecrübe etmesi, anlaması ve ondan yeni bir anlam çıkarmasındaki farklı yollardır. Byrne & Flood'a (2004) göre ise öğrenme anlayışı, kişinin öğrenmeye bakışını, yani öğrenmenin kendisi için ne anlama geldiğini ifade etmektedir. Öğrenme anlayışı öğrenme deneyiminin farkındalık odağıdır (Boulton-Lewis vd., 2004). Tanımlara bakıldığında, öğrenme anlayışları; bireyin bilgisini artırmak istemesi, ezberlemek istemesi, bilgiyi uygulaması, anlamaya çalışması, farklı bir şekilde görmeye çalışması ve kişisel olarak değişmek istemesi olarak sıralanabilir. Bu şekilde bakıldığında öğrencilerin anlam yönelimleri, akademik olmayan yönelimleri ve başarı yönelimleri gibi durumları öğrenme algılarını değiştirebilmektedir (Richardson & Price, 2003). Örneğin öğrenciye verilen iş yükünün ağır olarak algılanması, öğrenmeye yönelik yüzeysel bir yaklaşımı benimseyeceğini göstermektedir (Kember & Leung, 1998).

Öğrenme anlayışının; akademik başarıyı etkileyen daha büyük bilişsel sistemin bir parçası olduğu ifade edilmiştir (Phan, 2008). Öğrencilerin öğrenme anlayışları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (Alamdarloo, Moradi & Dehshiri, 2013). Öğrenme anlayışı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini de etkilemektedir (Beşoluk & Önder, 2010). Ayrıca öğrencilerin sahip olduğu öğrenme yaklaşımlarının üniversite, sınıf düzeyi, konu alanı, öğretme-öğrenme ortamı ve akademik başarı algısı değişkenleri ile de ilişkili olduğu bilinmektedir (Ekinci, 2010). Bununla birlikte öğrenme yaklaşımlarının kültürel ve toplumsal yapılarla da ilişkisinin olduğu da önemli bulgulardandır (Halse & Halse, 1999; Niles, 1996). Öğrenciler her ne kadar yüzeysel öğrenme anlayışına meyilli olsalar da dersin içeriği nitel olduğunda ve deneme yazma ya da boşluk doldurma gibi sınav stilleri kullanıldığında, öğrencilerin daha çok derin öğrenme yaklaşımını benimsedikleri görülmektedir (Beyaztaş & Senemoğlu, 2015). Çünkü öğrencilerin öğrenme yaklaşımları sabit değildir ve öğrenciler farklı durumlarda farklı öğrenme yaklaşımları sergileyebilirler (Yılmaz & Orhan, 2011). Başka bir deyişle öğrencilerin sabit bir öğrenme anlayışına sahip olmalarından ziyade; bir sayı doğrusu düşünüldüğünde ve bu sayı doğrusunun bir ucu yüzeysel öğrenme anlayışı, diğer ucu derin öğrenme anlayışı

olarak varsayıldığında, o anki duruma ve koşullara göre öğrenciler bu sayı doğrultusunda yüzeysel ve derin öğrenme anlayışında gidip gelmektedirler.

Öğrenme anlayışı birçok çalışmada yüzeysel ve derin öğrenme anlayışı boyutlarıyla ele alınmıştır. Bu çalışmada öğrenme anlayışı bilgiyi kazanma ve kullanma niyetiyle öğrenme, kişisel değişim niyetiyle öğrenme ve sosyal beceri kazanmak niyetiyle öğrenme boyutlarıyla ele alınmıştır. Çalışmalarda her ne kadar farklı boyutlar ile ele alınsa da tüm boyutların temeli yine öğrenme anlayışını yüzeysel ve derin öğrenme etrafında toplamaktadır. Bu araştırma ilköğretim öğrencileri üzerinde ve farklı bir örneklemede ele alınmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme anlayışlarının tespit edilebilmesi, öğretmenlerin derslerini daha iyi planlamalarına, öğrencilerin yararına dersin işlenmesinin sağlanmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmene, yöntem, teknik, araç, gereç, ölçme, değerlendirme ve diğer aktivitelerle ilgili kolaylıklar da sağlayabilecektir. Öğrenme anlayışı tespit edilirse, buna göre öğretim şekillendirilebilir ya da derin öğrenmeye yönlendirilebilirler. Böylece öğrencilerin akademik başarıları artırılmakla birlikte öz güveninin de artacağı düşünülmektedir. Kurbanoglu & Akkoyunlu (2003) kendi kendisini yönlendiren, motive edebilen ve yaşam boyu öğrendiklerini günlük hayata aktarip kullanabilen bireyler yetiştirebilmek için öncelikle öğrencilerin bilgi ve becerileri konusunda pozitif bir özyeterlik algısı oluşturmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu durumun sağlanmasında öğrencilerin öğrenme anlayışlarının belirlenmesinin önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Parpala vd., (2010) öğrenme anlayışının öğrenme ortamlarını etkilediğini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğrenme ortamlarının da öğrencilerin anlayışlarına göre düzenlenmesinin, öğrenmedeki başarıyı artıracığı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilecek bulguların ilköğretim programlarının geliştirilmesine de katkısı sağlayabileceği düşünülmektedir.

İlköğretim dönemi, çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerinin hızlandığı bir evre olduğu için, bu dönemde benimsenen öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin akademik başarılarını ve gelecekteki öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir (Entwistle, 2001). Bu nedenle, öğretmenlerin ve eğitimcilerin, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tanımlayarak onlara uygun öğretim stratejileri geliştirmesi, eğitimde kaliteyi artırmak adına kritik bir rol oynamaktadır (Marton & Säljö, 1976).

Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı; İlköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme anlayışlarının belirlenmesidir. Bu amaç altında alt amaçlar aşağıda belirtilmiştir.

1. İlköğretim öğrencilerinin öğrenme anlayışları nasıldır?
2. İlköğretim öğrencilerinin öğrenme anlayışları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim öğrencilerinin öğrenme anlayışları Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Yabancı Dil ve önceki dönem başarı durumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Tasarlanan çalışma bir nicel araştırma modeli olan betimsel tarama türündedir. Betimsel tarama modelleri geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2017). Bu çalışmada betimsel tarama modelinin tercih edilmesinin nedeni, araştırmanın ele aldığı konuya ilişkin mevcut durumun, herhangi bir müdahalede bulunmadan, nesnel bir biçimde ortaya konulmak istenmesidir. Böylece, araştırma kapsamında incelenen değişkenlerin mevcut durumdaki düzeyleri, ilişkileri ve özellikleri sağlıklı bir şekilde analiz edilebilmektedir.

Çalışma grubu

Veriler 2023-24 öğretim yılında Gümüşhane ili Şiran ilçesinde bulunan ilköğretim 4., 5., 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. 1., 2. ve 3. Sınıf öğrencileri ölçeği yanıtlayacak bilişsel olgunluk düzeyinde olmadıkları için çalışma dışında bırakılmışlardır. Katılımcı öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kız	259	47,8
	Erkek	283	52,2
Sınıf Düzeyi	4. Sınıf	97	17,9
	5. Sınıf	104	19,2
	6. Sınıf	125	23,1
	7. Sınıf	128	23,6
	8. Sınıf	88	16,2
Toplam		542	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 259’u (%47,8) kız, 283’ü (%52,2) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Dördüncü sınıftan 97 (%17,9), beşinci sınıftan 104 (%19,2), altıncı sınıftan 125 (%23,1), yedinci

sınıftan 128 (%23,6) ve sekizinci sınıftan 88 (%16,2) olmak üzere, toplam 542 öğrenciden toplanan veriler araştırma sorularını cevaplamak için analize tabi tutulmuştur.

Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ile İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Anlayışları Ölçeği (ÖAÖ) kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Yabancı Dil başarı ortalamaları ile önceki dönem karne notuna ilişkin sorular bulunmaktadır.

ÖAÖ ilköğretim öğrencilerinin öğrenme anlayışlarına ilişkin algılarını tespit etmek için geliştirilmiştir. Baş (2013) tarafından geliştirilen ölçek, 15 maddeden ibaret olup, üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Birinci faktör “Bilgiyi Kazanma ve Kullanma Olarak Öğrenme (BKK)”, ikinci faktör “Kişisel Değişim Olarak Öğrenme (KD)” ve üçüncü faktör “Sosyal Beceri Olarak Öğrenme (SB)” şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin geçerliliği ile ilgili olarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Geliştirme sürecinde ölçeğin faktör yükleri ,93 ile ,44 arasında değişiklik göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi bulguları [$\chi^2/sd=112.62/87$; GFI=0.93; AGFI=0.90; RMSEA=0.039; CFI=0.98; NFI=0.92; NNFI=0.97; RMR=0.064; SRMR=0.045], ölçeğin üç faktörlü yapısını doğrulamıştır. Beşli likert tipinde derecelendirilen ölçekte cevaplama işlemi “bana hiç uygun değil” ile “bana tamamen uygun” arasında bir derecelendirme yapmayı gerektirmektedir. Öğrenme anlayışları ölçeğine ilişkin hesaplanan iç tutarlılık katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İlköğretim öğrencilerinin öğrenme anlayışları ölçeğine ilişkin hesaplanan iç tutarlılık katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha	
		Orijinal Ölçek (N=190)	Mevcut Uygulama (N=542)
BKK	5	,79	,75
KD	7	,80	,71
SB	3	,94	,70
Toplam	15	,87	,88

Tablo 2’de görüldüğü gibi ÖAÖ ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin mevcut uygulamada hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, ölçek ve alt boyutlarının yeterince güvenilir olduğunu, araştırma sorularını cevaplamak için kullanılabileceğini göstermektedir.

Verilerin toplanması

Araştırmada kullanılacak ölçme araçları yazılı hale getirilmiş ve çoğaltılmıştır. Bu araçların uygulanabilmesi için öncelikle etik kurul onayı alınmış, ardından ilgili eğitim kurumunda araştırmanın yürütülmesi için il milli eğitim müdürlüğünden gerekli resmi izinler temin edilmiştir. Kurum izinleri alındıktan sonra, çalışmaya katılacak öğrencilerin velilerinden bilgilendirilmiş onam formları aracılığıyla yazılı izin alınmıştır. Aynı zamanda, katılımcı olan öğrencilerden de gönüllülük esasına dayalı olarak bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Bu süreçte, öğrencilere ve velilere araştırmanın amacı, süreci, gizlilik esasları ve katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı açık bir şekilde ifade edilmiştir. Tüm izin ve onam süreci tamamlandıktan sonra, ölçme araçları basılı form ile gönüllü olarak katılım sağlayan öğrencilere uygulanmış ve veriler sistemli bir şekilde toplanarak analiz sürecine hazır hale getirilmiştir. Bu süreçte yazarların rolü; izin alma, bilgilendirilmiş onam sürecini yürütme, ölçme araçlarının uygulanmasını organize etme ve verilerin toplanmasını sağlama şeklinde olmuştur. Böylece çalışma grubunun temsil edilebilirliği ve verilerin geçerliliği sağlanmıştır.

Etik Kurul Kararı

Kurul Adı: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 29 Aralık 2023

Oturum: 14

Karar No: 14/21

Verilerin analizi

Birinci araştırma sorusunu cevaplamak için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Analiz öncesi dağılımların normalliği incelenmiş ve normallik koşullarını sağladığı anlaşılmıştır. Bu kapsamda basıklık ve çarpıklık katsayılarının -2 ve 2 arasında olduğu görülmüş, ayrıca grafik incelemesi yapılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Diğer taraftan, sayısal bir ölçüm bakımından karşılaştırılması planlanan her grupta 30’dan büyük örnek genişliği varlığı durumunda, Merkezi Limit Teoremi’ne göre verilerden elde edilecek örneklem dağılımının normal dağılacığı kabul edilmekte, bu sebeple parametrik olan istatistiksel testlerin kullanılmasının mümkün olacağı ifade edilmektedir (Kul, 2014). Anakütlenin dağılımına bakılmaksızın, $n \geq 30$ için örneklem ortalamasının yaklaşık olarak normal dağıldığı ifade edilmektedir. Eğer anakütle dağılımı simetriğe yakınsa, $n \geq 15$ için

Eğitim Yansımaları Dergisi, 9(1). 1-13.

örneklem ortalaması yaklaşık olarak normal dağıldığı, eğer anakütle normal dağılıma sahipse, örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak örneklem ortalaması normal dağıldığı ifade edilmektedir (Levine, Ramsey ve Smidt, 2001).

İkinci araştırma sorusunu cevaplamak için bağımsız örneklem için faktöriyel ANOVA testleri yapılmıştır. Bu test iki veya daha fazla grubun ortalamaları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığını iki veya daha fazla değişkene göre test etmektedir. Veri setinin faktöriyel ANOVA için gerekli olan koşulları sağladığı anlaşılmıştır (Kilmen, 2015, s. 149-150). Üçüncü araştırma sorusunu cevaplamak için önce korelasyon analizi yapılmış, anlamlı ilişki bulunan değişkenler için basit doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümünde, öncelikle ilköğretim öğrencilerinin öğrenme anlayışlarına ilişkin puanlarının belirlenen puan aralıklarına göre frekans ve yüzde değerleri incelenmiştir. Daha sonra, katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ölçek altboyut puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapmalar hesaplanarak betimleyici istatistikler sunulmuştur. Ardından, öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ölçek altboyut puanlarına ilişkin farkları belirlemek amacıyla faktöriyel ANOVA testi uygulanmıştır. Son olarak, ölçek altboyut puanlarının sırasıyla genel karne notunu ve Türkçe, Matematik, Fen bilimleri, İngilizce dersi başarı puanını yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin öğrenme anlayışlarına ilişkin olarak hesaplanan betimleyici istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
BKK	542	3,98	,71
KD	542	3,84	,76
SB	542	3,83	,928
ÖA	542	3,89	,709

Tablo 3'te görüldüğü gibi ölçek ve alt boyutları için hesaplanan aritmetik ortalamalar BKK için 3,98, KD için 3,84, SB için 3,83 ve ölçeğin tamamı için 3,89'dur.

Ölçek ve alt ölçeklerden alınabilecek en yüksek puan ortalaması 5.00, en düşük puan ortalaması ise 1.00'dir. Çok yüksek puan, yüksek puan, düşük puan ve çok düşük puan gibi sınıflara dayalı bir değerlendirme yapmak, böylece bulguları daha anlaşılır ve açıklanır bir hale getirmek için dört grup oluşturulmuştur. Ölçek ve alt ölçeklerden alınan puan ortalamaları için, puan ranjı da dikkate alınarak dört eşit aralığa bölünmüştür. Böylece cevaplayıcıların almış olduğu puan ortalamaları dikkate alınarak oluşturulan çok yüksek, yüksek, düşük ve çok düşük gruplarına dağıtılmış, bu dağılım Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İlköğretim öğrencilerinin öğrenme anlayışlarına ilişkin puanların puan aralıklarına göre frekans ve yüzdeleri

Boyutlar	Puan Aralıkları								Toplam	
	< 2,00 (Çok düşük)		2,00-2,99 (Düşük)		3,00-3,99 (Yüksek)		> 3,99 (Çok yüksek)			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
BKK	5	0,9	39	7,2	175	32,3	323	59,6	542	100,0
KD	7	1,3	65	12,0	181	33,4	289	53,3	542	100,0
SB	19	3,5	65	12,0	150	27,7	308	56,8	542	100,0
ÖA	6	1,1	58	10,7	202	37,3	276	50,9	542	100,0

Tablo 4'te görüldüğü gibi puan ortalamaları 2'den düşük olan öğrencilerin oranı düşüktür. BKK boyutunda %0,9, KD boyutunda %1,3, SB boyutunda %3,5 ve ÖA'da %1,1 öğrencidir. Puan ortalaması 2,00 ile 2,99 arasında olan öğrencilerin oranları %7,2 ile 12,0 arasında değişmektedir. Puan ortalaması 3,00 ile 3,99 arasında olanların oranı 27,7 ile 37,3 arasında değişmektedir. Öğrencilerin yarıdan fazlasının alt boyut puan ortalamaları ile toplam puan ortalamaları 4,00 veya üzerindedir.

Katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre BKK, KD, SB ve ÖA puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre BKK, KD, SB ve ÖA puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapmalar

Cinsiyet	Sınıf	N	BKK		KD		SB		ÖA	
			$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Kız	4	49	4,24	0,68	4,07	0,75	4,16	0,79	4,15	0,66
	5	51	4,31	0,49	4,11	0,62	4,20	0,72	4,21	0,53
	6	62	4,04	0,69	3,93	0,61	3,76	0,86	3,91	0,63
	7	51	3,98	0,62	3,80	0,77	3,99	0,83	3,93	0,63
	8	46	4,01	0,61	3,99	0,70	4,05	0,69	4,02	0,58
	Toplam	259	4,11	0,63	3,98	0,69	4,02	0,80	4,04	0,61
Erkek	4	48	4,07	0,70	3,87	0,76	3,84	0,93	3,92	0,69
	5	53	4,06	0,55	3,93	0,60	3,99	0,79	3,99	0,54
	6	63	3,78	0,71	3,68	0,80	3,43	0,98	3,63	0,75
	7	77	3,84	0,73	3,56	0,72	3,64	1,00	3,68	0,72
	8	42	3,56	1,03	3,60	1,07	3,42	1,23	3,53	1,03
	Toplam	283	3,87	0,76	3,71	0,79	3,66	1,00	3,75	0,76
Toplam	4	97	4,15	0,69	3,97	0,75	4,00	0,87	4,04	0,68
	5	104	4,18	0,53	4,02	0,61	4,10	0,76	4,10	0,54
	6	125	3,91	0,71	3,80	0,72	3,59	0,93	3,77	0,70
	7	128	3,90	0,69	3,66	0,75	3,78	0,95	3,78	0,69
	8	88	3,79	0,86	3,80	0,91	3,75	1,03	3,78	0,86
	Toplam	542	3,98	0,71	3,84	0,76	3,83	0,93	3,89	0,71

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğrencilerin 259’u kız, 283’ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Dördüncü sınıfta 97, beşinci sınıfta 104, altıncı sınıfta 125, yedinci sınıfta 128 ve sekizinci sınıfta 88 öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre BKK puanlarına ilişkin faktöriyel ANOVA testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre BKK puanlarına ilişkin faktöriyel ANOVA testi sonuçları

Kaynak	Tip III Kareler toplamı	Sd	Ortalama kare	F	p	Kısmi η^2
Düzeltilmiş model	20,850a	9	2,317	4,871	,000**	,076
Kesişim	8378,855	1	8378,855	17617,678	,000**	,971
Cinsiyet	8,415	1	8,415	17,693	,000**	,032
Sınıf	11,541	4	2,885	6,066	,000**	,044
Cinsiyet * Sınıf	1,383	4	,346	,727	,574	,005
Hata	253,016	532	,476			
Toplam	8876,644	542				
Düzeltilmiş toplam	273,866	541				

a.R2 = ,76 (Düzeltilmiş R2 = ,061)

**p < .01

Tukey: 4 > 8; 5 > 6, 7, 8; Kız > Erkek

Tablo 6’da görüldüğü gibi cinsiyet ($F= 17,693$, $p < .01$) ve sınıf düzeyine ($F= 6,066$, $p < .01$) göre grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu, cinsiyet-sınıf düzeyi ortak etkisinin ($F= ,727$, $p > .05$) anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin puan ortalamaları (4,11) erkek öğrencilerin puan ortalamasından (3,87), dördüncü sınıf öğrencilerinin puan ortalaması (4,24) sekizinci sınıf (4,01), beşinci sınıf öğrencilerinin puan ortalaması (4,31) altı (4,04), yedi (3,98) ve sekizinci sınıf (4,01) öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı ölçüde yüksektir. Yapılan analizler BKK puanlarında sınıf düzeyi etkisinin ($\eta^2= ,044$) cinsiyet etkisinden ($\eta^2= ,032$) daha yüksek olduğunu, her iki değişkenin BKK puanındaki değişkenliğin %6,1’ini (düzeltilmiş R2 = ,061) açıkladığı bulunmuştur.

Cinsiyet ve sınıf düzeyine göre öğrencilerin KD puanlarına ilişkin faktöriyel ANOVA testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7’ye göre cinsiyet ($F= 15,708$, $p < .01$) ve sınıf düzeyine ($F= 3,810$, $p < .01$) göre grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu, cinsiyet-sınıf düzeyi ortak etkisinin ($F= ,275$, $p > .05$) anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin puan ortalamaları (3,98) erkek öğrencilerin puan ortalamasından (3,71), dört (3,97) ve beşinci sınıf (4,02) öğrencilerinin puan ortalamaları yedinci sınıf (3,66) öğrencilerinin puan ortalamasından anlamlı ölçüde yüksektir. Yapılan analizler KD puanlarında cinsiyet etkisi ($\eta^2= ,029$) ile sınıf düzeyi etkisinin ($\eta^2= ,028$) birbirine yakın olduğunu, her iki değişkenin BKK puanındaki değişkenliğin %4,4’ünü (düzeltilmiş R2 = ,044) açıkladığı tespit edilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre KD puanlarına ilişkin faktöriyel ANOVA testi sonuçları

Kaynak	Type III Kareler toplamı	Sd	Ortalama kare	F	p	Kısmi η^2
Düzeltilmiş model	18,596a	9	2,066	3,771	,000**	,060
Kesişim	7824,318	1	7824,318	14278,378	,000**	,964
Cinsiyet	8,608	1	8,608	15,708	,000**	,029
Sınıf	8,350	4	2,088	3,810	,005**	,028
Cinsiyet * Sınıf	,603	4	,151	,275	,894	,002
Hat	291,527	532	,548			
Toplam	8303,160	542				
Düzeltilmiş toplam	310,123	541				

a.R2 = ,060 (Düzeltilmiş R2 = ,044)

**p < .01

Tukey: 4 – 5 > 7; Kız > Erkek

Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre SB puanlarına ilişkin faktöriyel ANOVA testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre SB puanlarına ilişkin faktöriyel ANOVA testi sonuçları

Kaynak	Type III Kareler toplamı	Sd	Ortalama kare	F	p	Kısmi η^2
Düzeltilmiş model	37,530a	9	4,170	5,184	,000**	,081
Kesişim	7803,338	1	7803,338	9701,027	,000**	,948
Cinsiyet	17,726	1	17,726	22,036	,000**	,040
Sınıf	18,006	4	4,501	5,596	,000**	,040
Cinsiyet * Sınıf	2,272	4	,568	,706	,588	,005
Hat	427,932	532	,804			
Toplam	8427,806	542				
Düzeltilmiş toplam	465,461	541				

a.R2 = ,081 (Düzeltilmiş R2 = ,065)

**p < .01

Tukey: 4 – 5 > 6; Kız > Erkek

Tablo 8’de görüldüğü gibi cinsiyet ($F = 22,036$, $p < .01$) ve sınıf düzeyine ($F = 5,596$, $p < .01$) göre grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu, cinsiyet-sınıf düzeyi ortak etkisinin ($F = ,706$, $p > .05$) anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin puan ortalamaları (4,02) erkek öğrencilerin puan ortalamasından (3,66) anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre dört (4,00) ve beşinci sınıf (4,10) öğrencilerinin puan ortalamaları altıncı sınıf (3,59) öğrencilerinin puan ortalamasından anlamlı ölçüde yüksektir. Yapılan analizler SB puanlarında sınıf düzeyi etkisi ($\eta^2 = ,040$) ile cinsiyet etkisinin ($\eta^2 = ,040$) aynı düzeyde olduğunu, her iki değişkenin BKK puanındaki değişkenliğin %6,5’ini (düzeltilmiş R2 = ,065) açıkladığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ÖA puanlarına ilişkin faktöriyel ANOVA testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ÖA puanlarına ilişkin faktöriyel ANOVA testi sonuçları

Kaynak	Type III Kareler toplamı	Sd	Ortalama kare	F	p	Kısmi η^2
Düzeltilmiş model	23,110a	9	2,568	5,490	,000**	,085
Kesişim	7999,971	1	7999,971	17103,660	,000**	,970
Cinsiyet	11,202	1	11,202	23,950	,000**	,043
Sınıf	10,682	4	2,671	5,710	,000**	,041
Cinsiyet * Sınıf	1,174	4	,294	,628	,265	,005
Hat	248,835	532	,468			
Toplam	8455,581	542				
Düzeltilmiş toplam	271,945	541				

a.R2 = ,085 (Düzeltilmiş R2 = ,070)

**p < .01

Tukey: 4 > 6 - 7 ; 5 > 6, 7, 8; Kız > Erkek

Tablo 9’da görüldüğü gibi cinsiyet ($F = 23,950$, $p < .01$) ve sınıf düzeyine ($F = 5,710$, $p < .01$) göre grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu, cinsiyet-sınıf düzeyi ortak etkisinin ($F = ,628$, $p > .05$) anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin puan ortalamaları (4,04) erkek öğrencilerin puan ortalamasından (3,75) anlamlı ölçüde yüksektir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin puan ortalaması (4,04) altı (3,77) ve yedinci sınıf (3,78) öğrencilerinin ÖA puanından, beşinci sınıf öğrencilerinin ÖA puanı altı (3,77), yedi (3,78) ve sekizinci sınıf (3,78) öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı ölçüde yüksektir. Yapılan analizler ÖA puanlarında sınıf düzeyi etkisi ($\eta^2 = ,043$) ile cinsiyet etkisinin ($\eta^2 = ,041$) birbirine yakın olduğunu, her iki değişkenin ÖA puanındaki değişkenliğin %7’sini (düzeltilmiş R2 = ,070) açıkladığı bulunmuştur.

Öğrencilerin karne notu ile Türkçe, matematik, fen bilimleri, İngilizce başarı not ortalamaları ve BKK, KD, SB ve ÖA puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Çalışma kapsamındaki sürekli değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler

Değişkenler	N	En küçük	En yüksek		Ss
Karne notu	514	1,00	5,00	4,15	,88
Türkçe	533	1,00	5,00	4,09	,85
Matematik	526	1,00	5,00	3,38	1,27
Fen Bilimleri	522	1,00	5,00	3,70	1,12
İngilizce	525	1,00	5,00	3,24	1,27
BKK	542	1,00	5,00	3,98	,71
KD	542	1,00	5,00	3,84	,76
SB	542	1,00	5,00	3,83	,93
ÖA Toplam	542	1,00	5,00	3,89	,71

Tablo 10’da görüldüğü gibi belirtilen tüm değişkenlere ilişkin en düşük ölçüm 1,00 iken en yüksek ölçüm 5,00’dır. Başarı not ortalaması 4,15 iken ders başarı not ortalamaları 3,24 ile 4,09 arasında değişmektedir. Öğrencilerin ÖA ortalaması 3,89 bulunmuştur. KD (3,84) ve SB (3,83) puanları birbirine yakın iken, BKK (3,98) puanı bu iki puana göre biraz daha yüksektir.

Başarı notları ile BKK, KD, SB ve ÖA Toplam puanları arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Başarı notları ile BKK, KD, SB ve ÖA Toplam puanları arasındaki korelasyon katsayıları

Değişkenler	Karne Notu	Türkçe	Matematik	Fen Bilimleri	İngilizce	BKK	KD	SB
Türkçe	,614**							
Matematik	,671**	,530**						
Fen Bilimleri	,686**	,574**	,710**					
İngilizce	,644**	,525**	,680**					
BKK	,312**	,261**	,325**	,287**	,303**			
KD	,280**	,254**	,311**	,266**	,284**	,725**		
SB	,195**	,165**	,242**	,195**	,204**	,681**	,646**	
ÖA Toplam	,288**	,249**	,325**	,275**	,291**	,889**	,880**	,893**

**p < .01

Tablo 11’de görüldüğü gibi değişkenler arasındaki korelasyonların pozitif yönlü ve anlamlıdır (p < .01). Ders başarı notları arasındaki korelasyonların daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencinin bir dersteki başarı puanının yüksek veya düşük olmasına paralel olarak burada belirtilen diğer derslerdeki başarı puanlarının da yüksek veya düşük olduğu anlaşılmaktadır. BKK, KD ve SB puanları ile Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve İngilizce dersi başarı puanları arasında pozitif yönlü korelasyonların olduğu tespit edilmiştir.

BKK, KD ve SB’nin karne notunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir. Tablo 12’de görüldüğü gibi yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları, modelin genel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (F(3-510)= 20,144, p < .01). Hesaplanan VIF değerlerinin 10’dan, Tolerance değerlerinin ise 1,00’den küçük olduğu görülmektedir. Bu ise bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Hesaplanan Durbin-Watson katsayısının ise 1,5 ile 2,5 arasında olduğu (1,930), diğer bir ifadeyle değişkenler arasında otokorelasyon olmadığı tespit edilmiştir. BKK, KD ve SB puanlarının karne notunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir. BKK ($\beta = ,264$, $t = 3,964$, $p < .01$), ve KD ($\beta = ,138$, $t = 2,154$, $p < .05$) puanlarının anlamlı yordayıcılar olduğu, SB ($\beta = -,076$, $t = -1,259$, $p > .05$) puanının ise anlamlı yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. BKK ve KD değişkenleri, karne notunda gözlenen değişkenliğin %10,1’ini (Düzeltilmiş R²= ,101) açıklamaktadır.

Tablo 12. BKK, KD ve SB’nin karne notunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Kaynak	Unstandardized Coefficients		Beta	t	p	Collinearity Statistics	
	B	S. Hata				Tolerance	VIF
Sabit	2,524	,215		11,750	,000**		
BKK	,325	,082	,264	3,964	,000**	,396	2,527
KD	,159	,074	,138	2,154	,032*	,428	2,337
SB	-,072	,057	-,076	-1,259	,208	,479	2,088

R= ,324, R² (Düzeltilmiş) = ,101, Durbin-Watson= 1,930

*p < .05, **p < .01

F(3-510)= 20,144, p < .01

BKK, KD ve SB'nin Türkçe dersi başarı puanlarını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir. Tablo 13'te görüldüğü gibi tek yönlü ANOVA testi sonuçları modelin anlamlı olduğunu ($F(3-529) = 15,177$, $p < .01$), Durbin Watson katsayısı (1,755) bağımsız değişkenler arasında otokorelasyonun olmadığını göstermektedir. Hesaplanan Tolerance değerlerinin 1'den, VIF değerlerinin ise 10'dan küçük olduğu tespit edilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Türkçe dersi puanlarında BKK($\beta = ,192$, $t = 2,887$, $p < .01$) ve KD'nin ($\beta = ,160$, $t = 2,499$, $p < .01$) anlamlı yordayıcılar olduğunu, SB'nin ($\beta = -,070$, $t = -1,166$, $p > .05$) ise anlamlı yordayıcı olmadığını göstermiştir. Türkçe dersi puanlarında gözlenen değişkenliğin % 7,9'unun (Düzeltilmiş $R^2 = ,079$) BKK ve KD ile açıklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 13. BKK, KD ve SB'nin Türkçe başarı puanını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Kaynak	Unstandardized Coefficients		Beta	t	p	Collinearity Statistics	
	B	S. Hata				Tolerance	VIF
Sabit	2,743	,207		13,254	,000**		
BKK	,227	,079	,192	2,887	,004**	,394	2,535
KD	,179	,072	,160	2,499	,013*	,425	2,352
SB	-,063	,054	-,070	-1,166	,244	,487	2,052
R= ,282 R2 (Düzeltilmiş) =,079 Durbin-Watson=1,755						*p < .05, **p < .01	
F(3-529)= 15,177, p < .01							

BKK, KD ve SB'nin matematik dersi başarı puanlarını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. BKK, KD ve SB'nin Matematik başarı puanını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

	Unstandardized Coefficients					Collinearity Statistics	
Kaynak	B	S. Hata	Beta	t	p	Tolerance	VIF
Sabit	,862	,307		2,809	,005**		
BKK	,376	,116	,211	3,249	,001**	,402	2,488
KD	,270	,105	,162	2,582	,010*	,431	2,321
SB	-,006	,080	-,004	-,075	,940	,493	2,030
R= ,343, R2 (Düzeltilmiş) = ,113, Durbin-Watson= 1,803, F(3-522)= 23,216, p < .01						*p < .05, **p < .01	

Tablo 14'te görüldüğü gibi yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları modelin anlamlı olduğunu ($F(3-522) = 23,216$, $p < .01$), Durbin Watson katsayısı (1,803) bağımsız değişkenler arasında otokorelasyonun olmadığını göstermektedir. Tolerance değerlerinin 1 ve VIF değerlerinin 10'dan küçük olduğu görülmüştür. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları matematik dersi puanlarında BKK($\beta = ,211$, $t = 3,249$, $p < .01$) ve KD'nin ($\beta = ,162$, $t = 2,582$, $p < .01$) anlamlı yordayıcılar olduğunu, SB'nin ($\beta = -,004$, $t = -,075$, $p > .05$) ise anlamlı yordayıcı olmadığını göstermiştir. Matematik dersi puanlarında gözlenen değişkenliğin %11,3'ünün (Düzeltilmiş $R^2 = ,113$) BKK ve KD ile açıklandığı tespit edilmiştir.

BKK, KD ve SB'nin fen bilimleri dersi başarı puanlarını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15'te görüldüğü gibi yapılan tek yönlü ANOVA testi modelin genel olarak anlamlı olduğunu ($F(3-518) = 17,063$, $p < .01$), Durbin Watson katsayısı (1,787) bağımsız değişkenler arasında otokorelasyonun olmadığını göstermektedir. Hesaplanan Tolerance değerlerinin 1'den, VIF değerlerinin ise 10'dan küçük olduğu tespit edilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları fen bilimleri dersi puanlarında BKK($\beta = ,215$, $t = 3,247$, $p < .01$) ve KD'nin ($\beta = ,134$, $t = 2,070$, $p < .01$) anlamlı yordayıcılar olduğunu, SB'nin ($\beta = -,037$, $t = -,624$, $p > .05$) ise anlamlı yordayıcı olmadığını göstermiştir. Fen bilimleri dersi puanlarında gözlenen değişkenliğin %8,5'inin (Düzeltilmiş $R^2 = ,085$) BKK ve KD ile açıklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 15. BKK, KD ve SB'nin Fen Bilimleri başarı puanını yordamasına ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları

Kaynak	Unstandardized Coefficients		Beta	t	p	Collinearity Statistics	
	B	S. Hata				Tolerance	VIF
Sabit	1,755	,277		6,342	,000**		
BKK	,340	,105	,215	3,247	,001**	,401	2,496
KD	,198	,095	,134	2,070	,039*	,422	2,368
SB	-,045	,072	-,037	-,624	,533	,490	2,040

R= ,300, R2 (Düzeltilmiş) = ,085, Durbin-Watson= 1,787,

*p < .05, **p < .01

F(3-518)= 17,063, p < .01

BKK, KD ve SB'nin İngilizce dersi başarı puanlarını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. BKK, KD ve SB'nin İngilizce başarı puanını yordamasına ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları

Kaynak	Unstandardized Coefficients		Beta	t	p	Collinearity Statistics	
	B	S. Hata				Tolerance	VIF
Sabit	,906	,311		2,911	,004**		
BKK	,399	,118	,223	3,393	,001**	,401	2,496
KD	,250	,107	,149	2,333	,020*	,422	2,370
SB	-,058	,081	-,042	-,714	,475	,493	2,027

R= ,318, R2 (Düzeltilmiş) = ,101, Durbin-Watson= 1,751,

*p < .05, **p < .01

F(3-521)=19,549, p < .01

Tablo 16'da görüldüğü gibi tek yönlü ANOVA testi modelin genel olarak anlamlı olduğunu ($F(3-521)= 19,549$, $p < .01$), Durbin Watson katsayısı (1,751) bağımsız değişkenler arasında otokorelasyonun olmadığını göstermektedir. Hesaplanan Tolerance değerlerinin 1'den, VIF değerlerinin ise 10'dan küçük olduğu tespit edilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları İngilizce dersi puanlarında BKK($\beta = ,223$, $t = 3,393$, $p < .01$) ve KD'nin ($\beta = ,149$, $t = 2,333$, $p < .01$) anlamlı yordayıcılar olduğunu, SB'nin ($\beta = -,042$, $t = -,714$, $p > .05$) ise anlamlı yordayıcı olmadığını göstermiştir. Fen bilimleri dersi puanlarında gözlenen değişkenliğin %10,1'inin (Düzeltilmiş $R^2 = ,101$) BKK ve KD ile açıklandığı tespit edilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışma grubunun BKK, KD, SB ve ÖA puan ortalamalarının iyi düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin her bir boyuttan almış olduğu puanlar puan aralıklarına göre değerlendirildiğinde BKK, KD ve SB boyutlarında öğrenme anlayışı çok düşük ve düşük düzeyde olan öğrencilerin olduğu görülmektedir. Bu durumda olan öğrencilerin oranı %8,1 ile %15,6 arasında değişmektedir. Diğer öğrencilerin ise yüksek veya çok yüksek düzeyde öğrenme anlayışına sahip olduğu anlaşılmıştır. Düşük ve çok düşük düzeyde öğrenme anlayışına sahip olan öğrencilerin ilgili boyutlar bakımından yüzeysel öğrenme yaklaşımına, yüksek veya çok yüksek düzeyde öğrenme anlayışına sahip olan öğrencilerin de derin öğrenme yaklaşımına sahip olduğu söylenebilir. Öğrenme yaklaşımları ile ilgili ilk çalışmalardan birisinde öğrenme yaklaşımı derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır (Marton & Säljö, 1976). Nispeten yüksek kalitede bir öğrenme çıktısının özellikle derin düzey yaklaşımı, düşük düzeyli öğrenme anlayışına sahip olmanın da yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Van Rossum & Schenk, 1984). Öğrenmeyi sadece bir ezber veya bilgi kazanma işi olarak görenlerin derin öğrenmeler gerçekleştirmesinin ve öğrendikleri bilgilerden yeni bilgiler üretmesinin mümkün olmadığı ifade edilmektedir (Brooks & Brooks, 1999). Diğer taraftan, öğrencinin aktif katılımını sağlayan yöntem ve tekniklerin, derin yaklaşımı desteklediği belirtilmektedir (Bahar & Sülün, 2022). Öğrenme ortamının da öğrencinin öğrenme yaklaşımını önemli ölçüde etkilediği ifade edilmektedir (Richardson & Price, 2003; Diseth, 2007; Ekinci, 2015).

Öğrencilerin öğrenme anlayışlarında cinsiyet ve sınıf düzeyinin önemli değişkenler olduğu anlaşılmıştır. Cinsiyet bakımından kız öğrencilerin öğrenme anlayışları erkek öğrencilerin öğrenme anlayışlarından yüksektir. Bazı boyutlarda farklılıklar olmakla birlikte, genel olarak alt sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğrenme anlayışlarının üst sınıf öğrencilerinin öğrenme anlayışlarından yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Yapılan bazı çalışmalarda öğrenme yaklaşımının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Bahar & Okur, 2018; Ünal-Çoban & Ergin, 2008; Selçuk, Çalışkan & Erol, 2007; Yıldız, 2010; Zhang, 2000). Cinsiyetin derin öğrenme yaklaşımı tercihinde etkisinin olmadığına ilişkin bulgular tespit edilmiştir (Çuhadar, Gündüz & Tanyeri, 2013; Dönmez, Yazıcı & Demirez, 2016; Ozan, Köse & Gündoğdu, 2012). Ancak, kız öğrencilerin daha çok derin öğrenme yaklaşımını tercih ettiği (Beşoluk & Önder, 2010; Biggs, 1987; Dönmez

vd., 2016; Ozan vd., 2012) çalışma bulgularının yanı sıra, erkek öğrencilerin derin yaklaşımı kız öğrencilerden daha çok tercih ettiğine ilişkin bulgu da mevcuttur (Miller, Finley & McKinley, 1990).

Öğrencilerin Türkçe, matematik, fen bilimleri, İngilizce dersi başarı notları ile son dönem karne notunun BKK, KD, SB ve ÖA ile pozitif yönlü ilişkilidir. Öğrencilerin BKK, KD, SB ve ÖA puanlarındaki artma ve azalmaya paralel olarak ilgili derslerdeki notları ile karne notları artma ve azalma eğilimindedir.

BKK ve KD puanları Türkçe, matematik, fen bilimleri, İngilizce dersi başarı notları ile son dönem karne notunun anlamlı birer yordayıcısı iken SB puanı anlamlı bir yordayıcı değildir. Bu bulgu derin öğrenme yaklaşımına yatkın olan öğrencilerin Türkçe, matematik, fen bilimleri, İngilizce dersi başarı notları ile karne notunun düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

İlkokul öğrencileri arasındaki öğrenme anlayışının farklı seviyelerini ele almak hem yüksek başarı gösterenlere hem de zorluk çekenlere hitap eden çok yönlü bir yaklaşım gerektirir. Bu kapsamda farklı öğrenme anlayışlarına hitap eden dersler tasarlanabilir. Öğrencilerin gelişimlerini izlemek ve zorluk çektiği alanları belirlemek için biçimlendirici değerlendirmeler yapılabilir. Öğrencilerin güçlü yanlarını ve iyileştirme alanlarını anlamalarına yardımcı olmak amacıyla zamanında ve yapıcı geri bildirimler sağlanabilir. Öğretmenler için farklılaştırılmış eğitim değerlendirme stratejileri ile müdahale teknikleri konusunda eğitim sağlanabilir. Teknoloji kullanımı ve akran desteği sağlama da bu konuda katkı sağlayabilir. Okullarda, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun materyaller ve teknolojik araçlar kullanılarak, öğrenme süreçleri daha etkili hale getirilebilir. Alt sınıflarda öğrencilerin öğrenmeye karşı daha olumlu tutumlar sergilediği gözlemlenmiştir. Bu tutumun üst sınıflara taşınması için, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlayan proje tabanlı öğrenme ve oyunlaştırma teknikleri kullanılabilir. Özellikle erkek öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla dahil olmalarını sağlamak için görsel ve dokunsal öğrenme stillerine ağırlık veren etkinlikler tasarlanabilir. Öğrenme anlayışları ile akademik başarı arasındaki güçlü ilişki göz önüne alındığında, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stratejilerini destekleyici uygulamalar geliştirmesinin akademik başarıyı yükseltmeye katkı sağlayabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Alamdarloo, G., Moradi, S. & Dehshiri, G. (2013). The relationship between students' conceptions of learning and their academic achievement. *Psychology*, 4, 44-49. doi: 10.4236/psych.2013.41006.
- Bahar, H. H. & Sülün, A. (2022). Ders çalışma yaklaşımının akademik başarıyı yordama gücü: Fethiye Ali Sıtkı mefaret koçman meslek yüksekokulu örneği. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 136-145.
- Bahar, H. H., & Okur, M. (2018). Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının akademik başarıyı yordama gücü. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(3), 307-318.
- Baş, G. (2013). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme anlayışları ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 97-115.
- Beşoluk, Ş., & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Beyaztas, D., & Senemoğlu, N. (2015). Learning approaches of successful students and factors affecting their learning approaches. *Eğitim ve Bilim-Education And Science*, 40(179).
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. SHRE and Open University Press.
- Biggs, J. B. (1987). Student approaches to learning and studying. Research Monograph. Melbourne: *Australian Council for Educational Research, Australia*.
- Bilen, M. (1990). *Plandan uygulamaya öğretim* (2. Baskı). Gelecek Yayıncılık.
- Boulton Lewis, G., Marton, F., Lewis, D. & Wilss, L. (2004). A longitudinal study of learning for a group of indigenous Australian university students: Dissonant conceptions and strategies. *Higher Education*, 47(1), 91-111.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Revised Ed. Alexandria. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Byrne, M. & Flood, B. (2004). Exploring the conceptions of learning of accounting students. *Accounting Education*, 13(1), 25-37.
- Chan, K. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69(1), 36-50.
- Çuhadar, C., Gündüz, Ş. & Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarının ve akademik öz-yeterlik çalgılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 251259.
- Diseth, A. (2007). Student evaluation of teaching, approaches to learning and academic performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(2), 185-284.
- Dönmez, C., Yazıcı, K. & Demirez, G. M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 227-239.

- Ekinci, N. (2010). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 34(151).
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Eklund-Myrskog, G. (1998). Students' conceptions of learning in different educational contexts. *Higher education*, 35(3), 299-316.
- Entwistle, N. J. (2001). *Styles of learning and teaching: An integrated outline of educational psychology for students, teachers, and lecturers*. David Fulton Publishers.
- Halse, B. Halse, N. (3 Kasım 1999). "Approaches to Learning across Cultures: The Role Of Assessment." *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 6(3).
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri, kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Nobel Yayınevi.
- Kember, D., & Leung, D. Y. P. (1998). Influences upon student perceptions of workload. *Educational Psychology*, 18(3), 293-307.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Edge Akademi.
- Kul, S. (2014). Uygun istatistiksel test seçim kılavuzu/guideline for suitable statistical test selection. *Plevra Bülteni*, 8(2), 26-29.
- Kurbanoglu, S., Akkoyunlu, B. (2003). Bilgi okuryazarlığı. *Bilgi Okuryazarlığı Konferansı*, Sakarya, 29.
- Levine, D.M., Ramsey, P.P. and Smidt, R.K. (2001). *Applied statistics for engineers and scientists*. Prentice-Hall.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Miller, C. D., Finley, J. and McKinley, D. L. (1990). Learning approaches and motives: Male and female differences and implications for learning assistance programs. *Journal of College Student Development*, 31(2), 147-154.
- Niles, S. (Ocak 1996). Cultural variation in learning strategies: A comparison of Australian and Sri Lankan University students. *Journal of Psychology*, 130(1).
- Ozan, C., Köse, E., & Gündoğdu, K. (2012). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 75-92.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T. & Hirsto, L. (2010). Öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımları ve farklı disiplinlerdeki öğretme-öğrenme ortamı deneyimleri. *İngiliz Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 80 (2), 269-282.
- phan, H.P. (2008). Unifying different theories of learning: Theoretical framework and empiricalevidence. *Educational Psychology*, 28(3), 325-340.
- Purdie, N. & Hattie, J. (2002). Assessing students' conceptions of learning. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2, 17-32.
- Richardson, J.T.E. & Price, L. (2003). Approaches to studying and perceptions of academics quality in electronically delivered courses. *British Journal of Educational Technology*, 34(1), 45-56.
- Selçuk, G. S., Çalışkan, S., & Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 25-41.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (4. Baskı). Gazi Kitabevi.
- Seven, M. A., & Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Turner, M. & Baskerville, R. (2011). Change in conception of learning: A missing ingredient to support deep learning. *Accounting & Finance Association of Australia and New Zealand (AFAANZ) Conference*, Darwin
- Ünal-Çoban, G. & Ergin, Ö. (2008). İlköğretim öğrencilerinin feni öğrenme yaklaşımları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 271-293.
- Van Rossum, E. J. & Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54(1), 73-83.
- Yıldız, H. (2010). Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki. *Birinci Ulusal Eğitim Programı ve Öğretimi Kongresi*, Balıkesir.
- Yılmaz, M. B., & Orhan, F. (2011). Ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 69-83.
- Zhang, L. (2000). University students' learning approaches in three cultures: an Investigation of Bigg's 3p model. *The Journal of Psychology*, 134 (1), 37-55. <https://doi.org/10.1080/00223980009600847>

ARAŞTIRMACILARIN MAKALEYE KATKI ORANI BEYANI

Yazarların makaleye katkı oranları eşittir.