

Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarında Akademik Başarının Yordayıcıları Olarak Öğrenme Yaklaşımları ile Öğrenme Öğretme Ortam Algılarının İncelenmesi

Asuman TURAN^{ID}, Oğuzhan DALKIRAN^{ID}

DOI: <https://doi.org/10.38021asbid.1389493>

ORJİNAL ARAŞTIRMA

Burdur Mehmet Akif
Ersoy Üniversitesi,
Spor Bilimleri
Fakültesi,
Burdur/Türkiye

Öz
Bu araştırmanın amacı, seçili sekiz teorik dersin sınavlarını bahar döneminde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerine tekrar uygulayarak akademik başarı puanlarındaki farka göre bilgede kalıcılık düzeylerini belirlemek ve Öğrenme Yaklaşımları (ÖY) ile Öğretme Öğrenme Ortamı (ÖÖO) algılarının akademik başarıya olan etkisini incelemektir. Araştırmada karma model desenlerinden açılımlayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 128 beden eğitimi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Ekinci (2008) tarafından geliştirilen “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği”, “Öğretme -Öğrenme Ortamı Ölçeği”, “2021-2022 Güz Dönemi Alan ve Meslek Bilgisi Derslerine Ait Vize Final Dönemi Sınav Dokümanı” ve “Odak Grup Görüşme” ile toplanmıştır. Öğretim Yaklaşımları Ölçeğinin (ÖYÖ) Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ,82; Öğretme Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeğinin (ÖÖOAÖ) Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ,89 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, t testi, Pearson Korelasyon testi ile Regresyon istatistik, kodlama ve tematik analiz uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarından oluşan üst düzey bilgi grubunun bilgede kalıcılık düzeyinin sağlayıcı olan derinlemesine öğrenme yaklaşımını alt düzey bilgi grubuna göre daha fazla tercih etmektedir. Öğretme öğrenme ortamı algılarının öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih düzeylerinde yüksek etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Sorumlu Yazar:

Asuman TURAN
asumanarifogullari@hotmail.
com

Anahtar kelimeler: Akademik Başarı, Bilgede Kalıcılık, Öğrenme Yaklaşımları, Öğretme-Öğrenme Ortamı

Yayın Bilgisi

Gönderi Tarihi:
11.09.2023

Kabul Tarihi:
22.12.2023

Online Yayın Tarihi:
28.12.2023

Investigation of Learning Approaches and Perceptions of Learning Teaching Environment as Predictors of Academic Achievement in Physical Education Teacher Candidates

Abstract

The aim of this study is to determine the level of retention of knowledge according to the difference in academic achievement scores by reapplying the exams of eight theoretical courses in the undergraduate education programme in the autumn term to the students of the Physical Education and Sports Teaching Department in the spring term and to examine the effect of Learning Approaches (LA) and Teaching Learning Environment (TLE) perceptions on academic achievement. Exploratory design, one of the mixed model designs, was used in the study. The sample of the study consisted of 128 physical education teacher candidates studying in the Department of Physical Education and Sports Teaching. The data of the study were collected with the "Learning Approaches Scale" developed by Ekinci (2008), "Teaching-Learning Environment Scale", "2021-2022 Fall Term Midterm Final Examination Document for Field and Vocational Knowledge Courses" and "Focus Group Interview". The Cronbach's alpha reliability coefficient of the Teaching Approaches Scale (IAS) was .82, and the Cronbach's alpha reliability coefficient of the Teaching-Learning Environment Perception Scale (TLPEPS) was .82. Alpha reliability coefficient was calculated as .89. The data were analysed with SPSS programme. Arithmetic mean, t test, Pearson correlation test and regression statistical procedures were applied in analysing the data. According to the results of the research, the high-level knowledge group consisting of pre-service teachers prefer in-depth learning approach.

Keywords: Academic Achievement, Knowledge Retention, Learning Approaches, Teaching-Learning Environment.

Bu Makale Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı 2023 yılında hazırlanan Doktora Tezinden Üretilmiştir.

Giriş

Eğitim sürecinin fonksiyonlarının işe yararlığının göstergesi eğitimin kalitesidir. Tüm dünyada eğitimde verimli süreçleri elde etmek amaçlanmakta ve eğitimciler eğitimde kaliteye ulaşmak için durmaksızın yeni arayışlar içinde bulunmaktadır. İyi eğitilmiş, alanında yetkin nitelikli öğretmenler sürecin devamını getirecek en önemli unsurlardır. Mesleğinde yeterli araştırmacı ruhlu ve ahlaklı insan yetiştirmede bir numaralı etken öğretmendir. Bu durum aynı zamanda bireylerin yetiştirilmesini kökten etkileyen önemli bir faktördür. İhtiyaç duyulan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde insan unsurunun değişen ihtiyaçlarına yönelik yeni felsefeler, yaklaşımlar ihtiyaç ortaya atılmış ve denenmiştir. Geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının eğitiminde de yine nitelikli öğretim öğrenme ortamının sunulmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Eğitimin kalitesine etki eden bir diğer unsur eğitim programları ve metotları olarak göze çarpmaktadır. Bilim ve güncel yaklaşımlarla desteklenen iyi bir eğitim öğretim programı başarının temel unsurlarından biridir. Türkiye’de yasal bağlamda, üniversiteler; bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumu (Yükseköğretim Kanunu 2547- 3/d) olarak adlandırılmaktadır. Üniversiteler ülkenin ihtiyacı olan alanlarda yeter sayıda nitelikli insan gücü yetiştirerek (eğitim hizmetleri), toplumun üretim ve yaşam standartlarının yükselmesine katkıda bulunarak (toplum hizmetleri) ve bilimsel araştırmalar yaparak (araştırma hizmetleri) Korkut (1999), işlevlerini yerine getirmeye çalışırlar. Üniversitelerde verilen eğitim hizmetlerinin niteliğini arttırmadan eğitimin işlevselliğini sağlamak ve eğitimden faydalanan bireylere yeterli ve kalıcı bir eğitim hizmeti sunmak olanaksızdır.

Dünyada ekonomik ve sosyal alanlardaki değişimlerin yanı sıra bilginin üretilmesi ve yaygınlaşması ile ilgili değişimler eğitim alanındaki hizmetlerin kalitesini etkilemektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Okullarda yetkin eleman ihtiyacının karşılanması eğitimin kalitesinin bir göstergesi olurken eğitimde kalite kavramı akademik başarının bir yansıması olarak görülmektedir. Kaliteli bir eğitim anlayışı beraberinde akademik başarıyı da getirmektedir. Üniversite eğitimi bireylerin gelecek yaşantılarında önemli bir role sahip olduğu için üniversite eğitimindeki akademik başarıyı etkileyen faktörlerin bilinmesi bu bakımdan oldukça önemlidir (Rençber, 2012).

Eğitim programının öğrenme ve öğretme süreçlerinin ham maddesi bilgi ve bireydir. Bireyler yaşadıkları çevreden okuyarak, dinleyerek, gözlemleyerek bilgi alırlar ancak bu bilgiye sahip oldukları anlamına gelmez. Bireyin depoladığı bu bilgilere sahip olabilmesi için depolanma sürecinde içselleştirmesi anlamlandırması gerekmektedir. Bireyler bu işlemi eğitim süreçleri içerisinde okullarda derslerin öğrenme ve öğretme ortamında gerçekleştirmektedirler. Bireylerin öğrenmekle sorumlu tutulduğu bilgiler nitelikleri ve yoğunlukları ile ilişkili olarak belli amaçlar doğrultusunda

uygun teknik ve stratejilerle derse özgü öğrenme ortamında öğretmenler aracılığıyla öğrencilere aktarılmaktadır.

Bilgi akademik hedeflerle sınırlanmasına rağmen öğrenciler derslerde çoğu zaman yoğun bilgi aktarımı ile donatılmaktadır. Bu durum beraberinde bu kadar bilginin nasıl aktarılacağı, öğretileceği sorularını akla getirmektedir. Bu durumda öğrencilere kendisine bilgi yüklenmesini beklemek yerine aynı zamanda öğrenme öğretme süreci içerisinde bilgiye nasıl ulaşacağını bilmeyi ve yaşantısına nasıl aktaracağını öğretmek bilginin ham halinden (tek başına bilgiden) daha önemli olduğu için bu noktada öğrenmenin önemi ortaya çıkmaktadır (Meydan, 2010). Bunun için öğrencilere öncelikli olarak öğrenmeyi öğretmek gerekmektedir (Çolakoglu, 2002).

Öğrencilerin öğrenme hızı, türü, ihtiyaçları farklı olabildiği için bu farklılıklara özgü yaklaşımların iyi değerlendirilmesi ve uygun öğrenme ortamının öğretim yöntemleriyle sağlanması halinde kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi kaçınılmazdır (Özden, 2002).

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilgilerin ihtiyaç ve hedeflerle ilişkilendirilerek anlamlandırılması gerekmektedir. Öğrenmeyi öğrenen öğrenciler bilgileri öğrenme hedefleriyle ilişkilendirdiklerinde anlamlı öğrenme ve öğrenme de kalıcılık sağlanırken sorgulamadıkları ve anlamlandırmadıkları bilgiler bu durumda öğrenilemez ancak ezberlenir. Ezberlenen bilgilerin çok azı bellekte kalır. Öğrenme, hatırlama ve kazanılmış bilginin alınması/alımı (input), bunu takip eden yönergenin kullanımı ve kodlanması (encoding) ile ilgilendirilir. Öğrenilen bilgiler istendiğinde çağrılabilirse yeterli düzeyde öğrenme gerçekleştiği anlaşılır (Hergenhahn ve Olson, 2015). Mayer'in (1996) öğrenmeyle ilgili çalışmalarında öğrenme çıktılarında ilişkin en çok bulunduğunu ifade ettiği sonuç ezbere öğrenmedir. Yapmış olduğu çalışmalar sonucunda bilgide kalıcılık ve bilginin transferi ile ilgili elde ettiği bilgiler ışığında öğrenci performanslarını öğrenmenin olmaması, ezberci öğrenme ve anlamlı öğrenme olarak üç farklı öğrenme çıktısı ile tanımlamaktadır. Söz konusu öğrenme çıktılarında öğrenme stratejilerinin varlığı veya eksikliği önemli etkiye sahiptir. Kalıcı öğrenmeler öğrenme, öğreten ve öğretme özelliklerinden dolayı yönden etkilenirken öğrenen ise öğrenilen ve öğrenme stratejilerinden doğrudan etkilenmektedir. Demirel (2021), öğrenme stratejilerini öğrenenin öğrenme sürecinde sahip olduğu düşünce ve gösterdiği davranışlar olarak tanımlamaktadır. Bu konuda neredeyse en kapsamlı sınıflamaları yapmış araştırmacılar olan Weinstein ve Mayer (1983) her bir stratejinin öğrenenin bilgiyi seçme, edinme, düzenleme, organize etme ve entegre etmeye yönelik birer amaca sahip olabileceğini öngörmüştür. Etkili öğrenme stratejilerinin kullanımı akılda tutmayı sağlamada, zayıf aktarmanın engellenmesinde Mayer (1996) ve bilgiyi belleğe işleme, geri getirme gibi bilişsel süreçleri yönlendirmede Arends (1997) etkilidir.

Bu bağlamda, Yükseköğretim kurumlarının eğitim işlevini tam anlamıyla yerine getirebilmesi öğrenme yaklaşımlarına, öğrenme-öğretme süreçlerini yöneten yaklaşımlara ve öğrenme ortamlarının niteliğine bağlı olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin sorumlu oldukları öğrenme görevlerini ele

alma ve öğretme öğrenme ortamından etkilenme biçimleri öğrenme kazanımlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Eğitimcilerin öğretim yaklaşımlarının önem taşıdığı kadar öğrencilerin öğrenmeyi ele alma yaklaşımları ve bu yaklaşımların tercih edilmesini etkileyen değişkenlerle ilişkisinin ortaya konması da önem taşımaktadır. Öğrencilerin akademik başarı ortalamaları öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini ve öğrenme öğretme ortamlarının öğrenme algılarına ne düzeyde etki ettiğini belirlemede değerlendirme yapılırken eğitmenlere yol göstermektedir. Yine buradan hareketle öğrencilerin öğrenmeyi ele alış biçimlerini açıklayan öğrenme yaklaşımları, öğretimde görevli eğitimcilerin öğretim yaklaşımları ve bu yaklaşımların oluşmasında etkili olduğu düşünülen öğretme-öğrenme ortamının ele alınması gerek niteliği doğrudan etkileyeceğinden gerek bilginin hatırlanmasını sağlayacağından dolayı bu çalışmanın kapsamı bakımından önemli bir gerekliliktir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile öğretme öğrenme ortamı algılarının akademik başarı üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Lisans öğrencilerinin bilgi düzey gruplarına göre, öğrenme öğretme ortamı algıları, öğrenme yaklaşımları nedir?

2. Lisans öğrencilerinin dönemlik ve tekrarlanan sınav başarıları bilgi düzey grup değişkenine göre anlamlı bir ilişki göstermekte midir?

3. Lisans öğrencilerinin bilgi düzey gruplarına göre öğrenme yaklaşımları alt boyutları ile öğrenme öğretme ortam algıları alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Lisans öğrencilerinin öğrenme öğretme ortamı algıları bilgi düzey grup değişkenine göre akademik başarılarını yordamakta mıdır?

5. Lisans öğrencilerinin öğrenme yaklaşım tercihleri bilgi düzey grup değişkenine göre akademik başarılarını yordamakta mıdır?

6. Lisans öğrencilerinin öğrenme ortam algıları öğrenme yaklaşımlarını bilgi düzey grup değişkenine yordamakta mıdır?

7. Gruplandırılan başarı düzeylerine göre sınıflandırılan lisans öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına ve öğrenme öğretme ortam algılarına yönelik yapılandırılmış görüşme formundaki görüşleri nelerdir/ nedir?

Yöntem

Araştırma süresince Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi çerçevesinde hareket edilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik başarının yordayıcıları olan Öğrenme Yaklaşımları ve Öğretme Öğrenme Ortamlarının incelenmesinde karma araştırma desenlerinden açıklayıcı desen ile yürütülmüştür. Açıklayıcı desende amaç nicel aşama ile başlayıp

sonrasında nicel sonuçları açıklamak üzere nitel çalışmanın gerçekleştirilmesidir (Creswell, 2021). Yöntembilim (metodoloji) üç temel yaklaşımdan (nitel, nicel ve karma) oluşmaktadır. Bu yaklaşımlar verilerin analiz türlerine göre: sayısal verilerin analiz edilmesi nicel, sözel verilerin analiz edilmesi nitel ve hem sayısal hem de sözel verilerin analiz edilmesi karma yöntem olarak sınıflandırılmaktadır (Alkan vd., 1998). Araştırmanın nicel bölümü nedensel ilişkisel model ile nitel kısmı ise açılımlayıcı desene göre yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel ve nitel verilerinin toplanmasında sayı ve nitelik bakımından birbirinden farklı iki grup ile çalışılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemine göre belirlenen çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 128 öğrenciden oluşmuştur. Aykırı örnekleme yöntemiyle belirlenen nitel çalışma grubu ise bilgi kalıcılığı yüksek olan öğrencilerin oluşturduğu üst düzey bilgi grubu ile bilgi kalıcılığı düşük olan öğrencilerin oluşturduğu alt düzey bilgi grubundan oluşmuştur. 1. 2. 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarından her iki düzey grubundan (alt düzey ve üst düzey) eşit sayıda 3'er öğrenci olacak şekilde 6 öğrenci seçilmiş ve toplamda 24 öğretmen adayı nitel boyutun örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel veri toplamak amacıyla iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Çalışmanın nicel verilerini toplamak amacıyla Ekinci (2008) tarafından geliştirilen Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYÖ) ile Öğrenme Öğretme Ortamı Algısı Ölçeği uygulanmıştır.

Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (1) Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı, (2) Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı ve (3) Stratejik Öğrenme Yaklaşımı boyutlarından oluşmaktadır. Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği ise (1) Öğretme-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 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. Araştırmanın nitel verilerini toplamak amacıyla gruplandırılan başarı düzeylerine göre sınıflandırılan öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarına ve öğrenme öğretme ortam algılarına yönelik görüşlerinin alınmasında yarı yapılandırılmış soruların kullanıldığı nitel veri toplama tekniklerinden odak grup görüşme tekniği uygulanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 23 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmenin ilk aşamasında öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarına ilişkin; derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına ait görüşlerine

ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmayla ilgili görüşmelerin ikinci aşamasında ise öğretme öğrenme ortamı algılarına ilişkin; etkinlik, değerlendirme, iş yükü alt boyutlarına ait görüşlerine ulaşılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel kısmında, öğretmen adaylarına ait ÖBİS'te kayıtlı güz dönemi sınavları “dönem sınav” olarak adlandırılmıştır. Altı aylık süreç sonunda bahar döneminde tekrarlanan güz dönemi sınavları ise “tekrarlanan sınav” olarak tanımlanmıştır. Dönemlik sınava ait puanlar öğrenci bilgi sisteminden alınırken, tekrarlanan sınav puanları alan ve meslek bilgisi dersi olarak tanımlanan sekiz dersin sınavlarının aynı öğrencilere tekrar uygulanmasıyla elde edilmiştir. Daha sonra tekrarlanan sınav puanlarından dönem sınav puanları çıkartılmış ve kalan puanlar “başarı farkı puanı” olarak adlandırılmıştır. Elde edilen başarı farkı puan ortalamaları dikkate alınarak ortalamanın üzerinde puana sahip olan öğrenciler “üst düzey bilgi”, ortalamanın altında puana sahip öğrenciler “alt düzey bilgi” olmak üzere iki farklı bilgi düzey grubu oluşturulmuştur. Nicel veri toplama sürecinde başta seçili derslerin sınavları olmak üzere öğretim yaklaşımları ölçeği ile öğretme öğrenme ortamı algısı ölçeği uygulanmış nitel veri toplama sürecinde ise üst düzey bilgi grubunda 12, alt düzey bilgi grubunda 12 öğretmen adayı olmak üzere 24 öğretmen adayı ile her bir görüşme grubunda 6 katılımcı olacak şekilde 4 ayrı odak grup görüşmesi yapılarak elde edilmiştir. Görüşmeler ortalama olarak 120 dk sürmüştür.

Araştırmanın nicel veri analizlerinde öğrencilerinin öğrenme öğretme ortamı algıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin, Öğrenme- Öğretme ortamı algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin ve Öğrenme yaklaşımlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkinin analizinde korelasyon analizi, öğrenme yaklaşımları ve öğretme öğrenme ortamı arasındaki ilişkinin saptanmasında regresyon analizi kullanılmıştır. Nitel veri analizinde ise kodlama ve tematik analiz kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde üç uzmanın görüşü önce ayrı ayrı alınıp daha sonra birleştirilerek ortak görüşler elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen nitel veri dökümanlarının incelenmesi ile önce kodlar ardından kategoriler ve daha sonra da temalar belirlenip, elde edilen bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın Etiği

Araştırmaya başlamadan önce Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan gerekli izin (02.02.2022 tarih ve GO 2022/521 sayılı) alınmıştır. Araştırma süresince veri toplama araçlarıyla ilgili izinler alınmış ve çalışma grubuna bilgilendirilmiş gönüllü onam formu okunarak çalışma hakkında açıklayıcı bilgiler sunulmuştur

Bulgular

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur.

Tablo 1

Öğrenme Ortam Algıları ile Öğrenme Yaklaşımlarının Ortalama ve Alt Boyut Ortalama Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Test Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	Ss	
Bilgi (Üst Düzey)	Dönem Puanları	61	61,85	2,619
	Tekrarlanan Sınav Puanları	61	43,87	2,643
	Öğrenme Yaklaşımları	61	179,86	18,960
	Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	61	66,21	9,825
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	61	61,93	10,757
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	61	51,72	10,386
	Öğrenme Ortam Algıları	61	106,77	15,813
Bilgi (Alt Düzey)	Dönem Puanları	67	63,27	1,959
	Tekrarlanan Sınav Puanları	67	41,99	1,937
	Öğrenme Yaklaşımları	67	176,05	21,848
	Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	67	65,58	11,206
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	67	61,01	11,251
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	67	49,46	10,140
	Öğrenme Ortam Algıları	67	103,49	16,204

Lisans öğrencilerinin dönem ve tekrarlanan akademik başarı puanlarına bakıldığında bilgi düzeyi grup değişkenine göre alt düzeyin dönem ortalaması puanlarının ($\bar{x}=63,27$) üst düzeyin dönem ortalaması puanlarından ($\bar{x}=41,99$) fazla olduğu görülmektedir. Öğrenme yaklaşımı boyutlarında alt düzeyin yüzeysel yaklaşım ($\bar{x}=49,46$) ve stratejik yaklaşım ($\bar{x}=61,01$) puanlarının üst düzeyden fazla olduğu, üst düzeyin derinlemesine yaklaşım puanlarının ($\bar{x}=65,58$) alt düzeyden fazla olduğu görülmektedir. Üst düzey bilgi grubunun öğretme öğrenme ortamı algısı puanları ($\bar{x}=106,77$) ile tekrarlanan sınav puanlarının ($\bar{x}=43,87$), alt düzey bilgi grubunun öğretme öğrenme ortamı algısı puanları ($\bar{x}=103,49$) ile tekrarlanan sınav puanlarından ($\bar{x}=41,99$) fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Bilgi Düzey Gruplarına Göre Dönemlik ve Tekrarlanan Sınav Başarı Düzeylerinin Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken		Dönem Ortalaması	Tekrar Ortalaması	
Bilgi (Üst Düzey)	Dönem Ortalaması	Pearson Correlation	1	,831**
		Sig. (2-tailed)		,000
		n	61	60
	Tekrar Ortalaması	Pearson Correlation	,831**	1
		Sig. (2-tailed)		,000
		n	60	60
Bilgi (Alt Düzey)	Dönem Ortalaması	Pearson Correlation	1	,385**
		Sig. (2-tailed)		,001

	n	67	67
Tekrar Ortalaması	Pearson Correlation	,385**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	n	67	67

Üst düzey grup değişkenine göre öğrencilerin dönem ortalamaları ile tekrar ortalamaları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r = 0.831$, $p < .01$). Bu bulguya göre; dönem ortalaması arttıkça tekrar ortalamalarının da aynı yönde arttığı söylenebilir.

Alt düzey grup değişkenine göre öğrencilerin dönem ortalamaları ile tekrar ortalamaları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r = 0.385$, $p > .000$). Bu bulguya göre; dönem ortalaması arttıkça tekrar ortalamalarının da aynı yönde arttığı söylenebilir.

Tablo 3

Üst Düzey Bilgi Grubunun Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutları ile Öğrenme Öğretme Ortam Algıları Alt Boyutları Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	Derinlemesine	Stratejik	Yüzeysel	Öğrenme Etkinliği	Değerlendirme	İş Yüğü
Bilgi (Üst Düzey)	Pearson Correlation	1	,558**	-,243	,446**	,127
	Sig. (2-Tailed)		,000	,059	,000	,328
	N	61	61	61	61	61
	Pearson Correlation	,558**	1	-,130	,510**	,250
	Sig. (2-Tailed)	,000		,319	,000	,052
	N	61	61	61	61	61
	Pearson Correlation	-,243	-,130	1	-,060	-,105
	Sig. (2-Tailed)	,059	,319		,649	,419
	N	61	61	61	61	61
	Pearson Correlation	,446**	,510**	-,060	1	,712**
	Sig. (2-Tailed)	,000	,000	,649		,000
	N	61	61	61	61	61
Pearson Correlation	,127	,250	-,105	,712**	1	
Sig. (2-Tailed)	,328	,052	,419	,000		
N	61	61	61	61	61	
Pearson Correlation	-,069	-,175	-,269*	-,151	,012	
Sig. (2-Tailed)	,599	,178	,036	,246	,925	
N	61	61	61	61	61	
Pearson Correlation	1	,558**	-,243	,446**	,127	

Üst düzey grup değişkenine göre derinlemesine yaklaşım alt boyutuyla öğrenme etkinliği alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,446$, $p < .01$) stratejik öğrenme alt boyutuyla öğrenme etkinliği alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,510$, $p < .01$) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4

Bilgi Düzey Alt Grubunun Öğrenme Yaklaşımları Alt Boyutları ile Öğrenme Öğretme Ortam Algıları Alt Boyutları Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	Derinlemesine	Stratejik	Yüzeysel	Öğrenme Etkinliği	Değerlendirme	İş Yüğü
Bilgi (Alt Düzey)	Pearson Correlation	1	,627**	-,125	,543**	,532**
	Sig. (2-Tailed)		,000	,315	,000	,000
	N	67	67	67	67	67
	Pearson Correlation	,627**	1	-,032	,618**	,562**
	Sig. (2-Tailed)	,000		,794	,000	,000
	N	67	67	67	67	67
	Pearson Correlation	-,125	-,032	1	,012	-,110
	Sig. (2-Tailed)	,315	,794		,922	,374
	N	67	67	67	67	67
	Pearson Correlation	,543**	,618**	,012	1	,796**
	Sig. (2-Tailed)	,000	,000	,922		,000
	N	67	67	67	67	67
	Pearson Correlation	,532**	,562**	-,110	,796**	1
	Sig. (2-Tailed)	,000	,000	,374	,000	,000
	N	67	67	67	67	67
	Pearson Correlation	,042	-,024	-,414**	-,117	,117
	Sig. (2-Tailed)	,735	,847	,000	,346	,345
	N	67	67	67	67	67
Pearson Correlation	1	,627**	-,125	,543**	,532**	

Alt düzey grup değişkenine göre derinlemesine yaklaşım alt boyutuyla öğrenme etkinliği alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,543$, $p < .01$), değerlendirme alt boyutuyla arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,532$, $p < .01$) tespit edilmiştir. Alt düzey grup değişkenine göre stratejik öğrenme alt boyutuyla öğrenme etkinliği alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = ,618$, $p < .01$), değerlendirme alt boyutuyla orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = ,562$, $p < .01$) tespit edilmiştir.

Tablo 5

Öğrenme Öğretme Ortamı Algıları ile Akademik Başarıları Puanlarının Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken (Bilgi Düzeyi)	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Üst Düzey	Sabit	19,664	1,434		13,712	,000	
	Öğrenme Öğretme Ortamı Algısı	-,016	,013	-,159	-1,240	,220	-,159
R=,159		R ² =,025					

F(1,59)=1,537		p =,220 ^b						
Alt Düzey	Sabit	20,476	1,730		11,836	,000		
	Öğrenme Öğretme Ortamı Algısı	,008	,017	,058	,467	,642	,058	,058
R=,058		R ² =,003						
F(1,65)=,219		p =,642 ^b						

Öğretme öğrenme ortamı algı puanları başarı puanları ile üst düzey (R=,159, R²=0,25, p>0,00) ve alt düzey (R= ,058, R²=0,03, p>0,00) değişkenine göre anlamlı bir ilişki vermemektedir.

Tablo 6

Öğrenme Yaklaşımları ile Akademik Başarı Puanlarının Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken (Bilgi Düzeyi)	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r	
Üst Düzey	Sabit	17,749	2,108		8,421	,000		
	Derinlemesine Yaklaşım	,007	,027	,044	,275	,784	-,074	,036
	Stratejik Yaklaşım	-,023	,024	-,152	-,973	,334	-,145	-,128
	Yüzeysel Yaklaşım	,021	,021	,136	1,013	,315	,145	,133
R=,196		R ² =,039						
F(3,57)=,761		p =,520 ^b						
Alt Düzey	Sabit	21,738	2,210		9,834	,000		
	Derinlemesine Yaklaşım	-,057	,030	-,297	-1,886	,064	-,231	-,229
	Stratejik Yaklaşım	,061	,030	,318	2,033	,046	,248	,247
	Yüzeysel Yaklaşım	-,009	,026	-,041	-,333	,740	-,042	-,040
R=,265		R ² =,070						
F(3,63)=1,587		p =,201 ^b						

Akademik başarı üst düzey bilgi grubu (R= ,196, R²=0,39, F (3,57) =,761, p> 0,05.) ve alt düzey bilgi grubu (R= ,265, R²=0,70, F (3,63) =1,587, p>0,05) değişkenleri stratejik, yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımları ile birlikte, anlamlı bir ilişki vermemektedir.

Tablo 7

Öğretme Öğrenme Ortam Algılarının Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken (Bilgi Düzeyi)	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Üst Düzey	Sabit	19,664	1,434		13,712	,000	
	Öğretme Öğrenme Ortam Algısı	-,016	,013	-,159	-1,240	,008	-,159
R=,338		R ² =,115					
F(1,59) =7,631		p=008					
Alt Düzey	Sabit	20,476	1,730		11,836	,000	
	Öğretme Öğrenme Ortam Algısı	,008	,017	,058	,467	,000	,058
R=,566		R ² =,320					
F(1,65)=30,641		p=,000					

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretme öğrenme ortam algılarının üst düzeyde derinlemesine öğrenme yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. $R=,338$, $R^2=,115$, $F(1,59)=7,631$, $p<.01$. Stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin toplam varyansın %11,5'inin öğretme öğrenme ortam algısı ile açıklandığı ifade edilebilir. Alt düzeyde öğretme öğrenme ortam algılarının stratejik öğrenme yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. $R=,566$, $R^2=,320$, $F(1,65)=30,641$, $p<000$. Stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin toplam varyansın %32'sinin öğretme öğrenme ortam algısı ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 8

Öğretme Öğrenme Ortam Algılarına Göre Stratejik Öğrenme Yaklaşımının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken (Bilgi Düzeyi)		B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Üst Düzey	Sabit	32,695	8,749		3,737	,000		
	Öğretme Öğrenme Ortam Algısı	,274	,081	,403	3,378	,001	,403	,403
R=,403 F (1,59)=11,410		R ² =,162 p=,001						
Alt Düzey	Sabit	17,126	7,142		2,398	,019		
	Öğretme Öğrenme Ortam Algısı	,424	,068	,611	6,219	,000	,611	,611
R=,611 F (1,65)=38,675		R ² =,373 p=,000						

Analiz sonuçları incelendiğinde üst düzeyde öğretme öğrenme ortam algılarının stratejik öğrenme yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. $R=,403$, $R^2=,162$, $F(1,59)=11,410$, $P<.01$. Buna göre Stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin toplam varyansın %16' sının öğretme öğrenme ortam algısı ile açıklandığı ifade edilebilir.

Alt düzeyde öğretme öğrenme ortam algılarının stratejik öğrenme yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. $R=,611$, $R^2=,373$, $F(1,65)=38,675$, $p<000$. Stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin toplam varyansın %37,3' ünün öğretme öğrenme ortam algısı ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 9

Öğrenme Öğretme Ortamı Algıları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken (Bilgi Düzeyi)		B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Üst Düzey	Sabit	62,095	9,126		6,804	,000		
	Öğretme Öğrenme Ortam Algısı	-,097	,085	-,148	-1,149	,255	-,148	-,148
R=,148		R ² =,022						

F(1,59)=1,320		p=,255						
Alt Düzey	Sabit	57,723	8,063	7,159	,000			
	Öğretme Öğrenme Ortam Algısı	-,080	,077	-,128	-1,037	,304	-,128	-,128
R=,128		R ² =,016						
F(1,65)=1,075		p=,304						

Analiz sonuçları incelendiğinde üst düzeyde öğretme öğrenme ortam algılarının yüzeysel öğrenme yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. R=,148, R²=,022, F (1,59) =1,320, p>.01. Alt düzeyde ise öğretme öğrenme ortam algılarının stratejik öğrenme yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. R=,128, R²=,016, F (1,65) =38,675, p<000. Stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin toplam varyansın %1,6' sının öğretme öğrenme ortam algısı ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 10

Üst Düzey ve Alt Düzey Bilgi Gruplarının Öğrenme Yaklaşımları Nicel ve Nitel Bulguları

TEMA 1 Öğrenme Yaklaşımları	KATEGORİLER	NİCEL \bar{x}	NİTEL
Üst Düzey Bilgi Grubu	Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	66,21	Dinleme Örneklerle İlişkilendirme Hayatla İlişkilendirme Anlamlandırma Mesleki Beklenti Düşünceye İlgili Duyuma Öğrenmeye İsteklilik İçsel Motivasyon Öğrenme Sürecine Aktif Katılım
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	61,93	Not Almak Tekrar İyi Dinleme Öğrenme Stilinin Farkında Olmak Araştırarak Öğrenme Kodlama Düzenli Çalışma Bilginin Kullanılmasının Sürekliliği
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	51,72	Kod Bulunamamıştır
Alt Düzey Bilgi Grubu	Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	65,58	Somut Çıktıyla İlişkilendirme Hayatla İlişkilendirme
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	61,93	Not Almak Tekrar
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	49,46	Öğretmen Merkezli Öğrenme Çabası Dikkat ve İlgili Eksikliği Öğrenme Süreci İçerisinde Kendi Çabasını Dahil Etmeme Bilgiye Hazır Yolla Ulaşmak Ödevler Dışsal Motivasyon

Tablo 11

Üst Düzey ve Alt Düzey Bilgi Gruplarının Öğretme Öğrenme Ortamı Algılarına ait Nitel ve Nicel Bulguları

TEMA 2: Öğrenme Öğretme Ortam Algıları	KATEGORİLER	NİCEL \bar{x}	NİTEL
Üst Düzey Bilgi Grubu	Öğrenme Etkinlikleri	$\bar{x}=106$	Özgün Ders Anlatımı Slayttan Bağımsız Etkili Sunum Teknikleri Önceki Konu İle İlişkilendirme Zekâ Türüne Göre Öğrenme Ders Anlatım Tekniği Öğrenme Stillerine Uygun Ders Anlatımı Sorgulayıcı Öğrenme Ortamı Mesleki Yeterlilik Örneklendirme Günlük Hayata Transfer Önceki Dersin Tekrarı ve Hatırlatılması Bireysel Farklılıklar Tartışma Ortamı Sunması Hayatla İlişkilendirme
	Değerlendirme		Beden Dili (Jest, Mimik) Öğretmeye İsteklilik Öğrenci Öğretmen İletişimi Öğrenciyi Öğrenmeye ve Kapasitesini Geliştirmeye Motive Etme İlgi ve Motivasyon Ödevlerin Kalıcılığı Sağlaması Mesleki Bilgi Yeterlilik Öğrenme İçeriği ile Sınav Sorularının Uyuşmaması Öğrenci Öğretmen İletişimi
	İş Yüğü		Sınıf Mevcudu
Alt Düzey Bilgi Grubu	Öğrenme Etkinlikleri	$\bar{x} = 103$	Eleştirel Düşünmeye Sahip Olmama Sorgulayıcı Öğrenmeye Sahip Olmama Teknolojik Araç Gereç Kullanımı Dikkat Çekme Öğretmenin Kaygı Oluşturması Bilgi Aktarımının Etkin Olmaması Otorite
	Değerlendirme		Sınavların Öğrenme Çıktılarıyla İlgili Olmaması
	İş Yüğü		Sınıf Mevcudu Ezber Dayalı Yaklaşım

Tablo 10 ve Tablo 11’de belirtilen kodlarla ilgili öğrenci alıntı örnekleri üst düzey ve alt düzey bilgi gruplarına göre aşağıda verilmiş olup kodlarla ilgili genel yorum tartışmanın ilgili yerlerinde detaylı olarak açıklanmıştır.

Üst Düzey Bilgi Grubunda yer alan Öğrencilerin Tema A'ya (Öğrenme Yaklaşımları) İlişkin Alıntı Örnekleri

“Bence öğretmen açısından öğretmenin bize yaklaşımı dersi nasıl anlattığı ve dersle ilgili yeterli bilgi birikimin olup olmadığı yani yeterli deneyim ya da bilgi olursa biz de daha rahat soru sorup her sorduğumuzun cevabını alabiliyoruz” (K1).

“Slayt okuyarak öğretmenlik yapmak kolay bir şey. Peki slaytın ötesine nasıl geçeceğiz? Öğretmen bize bilgi vermezse biz hangi bilgiyi kalıcı hale getirmek için görevimizi yapacağız?” (K12).

“Hocaların konuyla alakalı bilgisi ve bize verdiği bilgilerdeki örnekler benim için önemli akılda kalıcılığı artırıyor bu şekilde yeterli örnek verilmediği zaman çok anlamıyorum” (K3).

“Derste verdiği bilgileri somut olgularla yani nesnel şeylerle desteklemesi benim öğrenmem için yeterli oluyor” (K4).

“Günlük hayattan örnek verilmesi, yaşanan bir andan ya da yaşanan bir zorluktan örnek verilerek bazı konuların anlatılması hem güncel hayatımızda zaten yaşadığımız şeyler olduğundan dolayı akılda kalması ve sürekli yaşadıkça aklımıza geliyor olmasını destekliyor. Bu şekilde akılda kalıcılığı da artırıyor” (K12).

Alt Düzey Bilgi Grubunda yer alan Öğrencilerin Tema A'ya (Öğrenme Yaklaşımları) İlişkin Alıntı Örnekleri

“Öğretmenin gerçek hayattan örnekler vermesi” (K3).

“Ben kalıcı hale getirmek için yazıyorum hocam daha çok o konuyla ilgili yazarak çalışıyorum” (K3).

“Yani hocanın ilgi çekici hale getirmesi, dersi ya da eğlenceli kılması kalıcı olmasını sağlıyor” (K3).

“Benim çalışmamla falan olmuyor ama ödev verildiği takdirde onun üstüne düşünüyorum” (K4).

“Öğrenmelerim hocadan hocaya da çok değişiyor” (K4).

Üst Düzey Bilgi Grubunda yer alan Öğrencilerin Tema B'ye (Öğrenme Yaklaşımları) İlişkin Alıntı Örnekleri

“Hocam öncelikle teknolojik aletlerin ya da ders içi araç gereçlerin öğretmen açısından tam olması gerekiyor çünkü elektrikler gidiyor slaytlar açılmıyor sıkıntı yaşıyoruz ders kısa sürüyor” (K1).

“Tartışma ortamı sunması ilişkilendirmesi gibi tekniklerin kullanılması öğrenmemi iyileştiriyor” (K5).

“Dersi etkili anlatan hocalarımızın anlattığı dersleri daha çabuk hatırladığımı görüyorum yani tekrar ettiğimde direkt hatırladığım dersler genelde etkili ders anlatan hocalarımızın dersleri oluyor benim için” (K5).

“Herkes farklı algılar, bizim öğrenme şekillerimiz farklı olabiliyor yani öğretmen ders anlatırken herkese hitap etmeli” (K6).

Alt Düzey Bilgi Grubunda yer alan Öğrencilerin Tema B’ye (Öğretme ve ÖğrenmeOrtamı Algısı) İlişkin Alıntı Örnekleri

“Öğretmenin mimiklerine ve dikkat çekmesine de dikkat ediyorum. Bence öğretmenin dikkat çekmesi gerekiyor” (K10).

“Bence yüzeysel ders işleyip derinlemesine sorular soruluyor” (K6).

“Sınıfın az kalabalık olmasını isterim” (K7).

“Öğrencinin ilgisinden çok öğretmenin derse ilgi çekmesi daha önemli” (K11).

“Her şeyi slaytlarla verdikleri için hani sadece ezbere dayalı oluyor” (K7).

Tartışma

Araştırmanın birinci araştırma sorusunun bulguları incelendiğinde üst düzey grubun dönem puanlarının alt düzey grubun dönem puanlarından düşük olduğu görülürken tekrarlanan sınav puanlarına bakıldığında bu kez üst düzey grubun puanlarının alt düzeyden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme yaklaşımı toplam puanlarına bakıldığında üst düzeyin alt düzeyden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Öğrenme yaklaşımlarının alt boyutlarına ait olan derinlemesine ve yüzeysel öğrenme alt boyutlarında üst düzey grubunun puanları alt düzey grubunun puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Stratejik öğrenme alt boyutunda ise alt düzey ve üst düzey bilgi gruplarının yaklaşık olarak aynı puana sahip olduğu görülmüştür. İlgili alan yazın incelendiğinde derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının birbirine iki zıt kutup gibi değerlendirildiği görülmektedir (Biggs, 1979; Ekinci, 2008; Entwistle ve Ramsden, 2015; Entwistle vd., 1979; Karaman, 2018). Derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları taşıdıkları kritik özellikler bakımından birbirine ters niteliklere sahiptirler. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı anlamlı öğrenmeye yönelik iken yüzeysel öğrenme yaklaşımı ezber öğrenmeye yöneliktir (Biggs, 1979).

Üst düzey bilgi grubunun derinlemesine alt boyut puanlarının alt düzey bilgi grubunun puanlarından yüksek olmasının gerekçelerinin nitel bulgular ile desteklendiği görülmektedir. Nitel bulgularda öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenin dersi anlatma biçiminin, ders anlatımında soru cevap yöntemini kullanmasının, konu hakkındaki bilgileri hayatla ilişkilendirmesinin, öğretmenin mesleğini severek icra etmesinin, bilgi aktarımında saygılı bir dille iyi bir hitap kullanmasının öğrenme çıktılarına olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmen adaylarının bilgiye yönelik anlam arama, düşünceleri birbiriyle ilişkilendirme, kanıtlara dayandırma/kanıt kullanma, düşüncelere ilgi duyma öğrenmeye isteklilik özelliklerini taşıyan davranışlar göstermeleri beklenilmektedir. Birenbaum ve Rosenau’ nun (2006) yaptıkları çalışmada derinlemesine öğrenen

öğrencilerin ön bilgileri ile yeni bilgilerini ilişkilendirdiklerini, öğrendikleri konuya ait bilgileri hayatla ilişkilendirdiklerini belirlemişlerdir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin bilgiyi öğrenmede amaç eksikliği, konuya bağımlılık, başarısızlık korkusu, ezberleme ve dışsal gereklilik gibi özellikleri taşıyan davranışlara yatkın oldukları tespit edilmiştir (Ekinci, 2008; Beyaztaş ve Senemoğlu, 2015). Araştırmamızın nitel bulguları başarı düzeylerine uygun beklentileri karşılamakta ve bu beklentiyi doğrulamaktadır. Alan yazında yer alan öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıya ilişkin Watkins (2001) akademik başarı ve öğrenme yaklaşımları ile ilgili yapmış olduğu meta-analiz sonucunda 60 çalışmadan 37'sinde derinlemesine yaklaşım ile başarı arasında pozitif, 31'inde de stratejik yaklaşım ile başarı arasında pozitif bir ilişki, 26'sında ise yüzeysel yaklaşım ile akademik başarı arasında negatif ilişki bulunduğunu tespit etmiştir.

Bilgide kalıcılık düzeyi fazla olan öğrenciler derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmektedirler (Entwistle, 1990). Bu ifadeye göre üst düzey bilgi grubunun derinlemesine yaklaşımı daha fazla tercih ettiği söylenebilir. Öğretme öğrenme ortamı algısı puanlarına bakıldığında üst düzey bilgi grubunun puanlarının alt düzey bilgi grubunun puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Muller (1990), öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin algıları ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ekinci (2008) çalışmasında öğrencilerin tercih ettiği öğrenme yaklaşımları ile öğretme öğrenme ortamı algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamış ve aynı zamanda öğretme öğrenme ortamı algılarının derinlemesine öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini belirlediği çalışmasında başarı düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin algılarının düşük olduğunu, başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin algılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle üst düzey bilgi grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretme öğrenme ortamı algıları derinlemesine öğrenmeyi sağlamada etkilidir denilebilir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının dönemlik sınav başarı ortalamaları artarken üst düzey bilgi grubunun tekrar sınav puanlarının yüksek düzeyde arttığı alt düzey bilgi grubunda ise düşük düzeyde artış olduğu görülmüştür. Bu duruma ilişkin üst düzey bilgi grubundaki öğrencilerin bilgide kalıcılık düzeylerinin alt düzey grupta yer alan öğrencilerden fazla olduğu söylenebilir. Bilgide kalıcılığa etki eden en önemli unsurlardan bir diğeri de öğrenmenin öğrenci merkezli olduğu olgusudur. Uyar ve Doğanay (2018), yapmış oldukları araştırmalarında öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin derslerdeki akademik başarıyı arttırmada öğretmen merkezli yaklaşımlara göre yüksek düzeyde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrenci merkezli olarak kabul edilen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının da sonuçlar üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun dizayn edilmiş derslerde öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını tercih ettiklerini sonucuna ulaşmıştır (Wang vd., 2013). Araştırmamızın nitel bulgularına bakıldığında nicel bulguları

destekler nitelikte üst düzey bilgi grubunda alt düzey bilgi grubuna göre bilgilerin daha anlamlı öğrenildiği, kalıcılığın sağlanmış olduğu görülmektedir. Öğrenciler öğrendikleri bilgileri anlamlandırmada yazarak veya ilişkilendirerek çalıştıklarını kavram haritaları kullandıklarını ve bu yöntemlerin bilgilerin anlamlandırılmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. (Günel vd., 2010), yaparak ve yazarak çalışmanın bilgide kalıcılığı sağladığı ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği yönünde görüş belirtmişlerdir. Akademik başarının değerlendirilmesi amacıyla kullanılan sınav, ödev, proje vb. tekniklere ilişkin öğrencilerin bilgileri ne derece hatırladıkları akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir. Bilgilerin hatırlanması ile ilgili olarak nitel bulgularda kavramsal gruplandırmanın (kavram haritaları) kalıcılığı sağlamada olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Kırkkılıç vd. (2011) yaptıkları çalışmada benzer bulgular tespit etmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusunun bulguları incelendiğinde üst düzey bilgi grubunda öğrenme yaklaşımlarının alt boyutları olan derinlemesine yaklaşım ve stratejik yaklaşım ile öğrenme etkinliği arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki görülürken, alt düzey bilgi grubunda ise derinlemesine yaklaşım ve stratejik yaklaşım ile öğrenme etkinliğine ek olarak değerlendirme alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki görülmüştür. Öğretme öğrenme ortamı algısı ölçeğinin değerlendirme alt boyutunun olumlu algılanmasının derinlemesine öğrenmeyi de olumlu etkilediği söylenebilir (Ekinci, 2008). Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler öğrenmeye ilgi duyarak ve bilgileri ilişkilendirerek anlamlandırmaya yönelik davranış geliştirmektedirler (Entwistle,1979; Sönmez ve Sevim, 2019). Stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin ise öğrenme sürecini derinlemesine öğrenme yaklaşımı özelliklerine benzer niteliklerle bunlara ek olarak daha fazla notsal kaygıya dayalı akademik başarı güdüsüyle zamanı ve etkililiği farkındalıkla yönetip sorgulayarak hedeflerine uygun işlevsel hale getirmek için kişisel planlarını ve kendi öğrenme stillerini yarattıkları söylenebilir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda da öğrenme stillerinin dikkate alınmasının, akademik hedeflere ulaşmak için sahip olunan içsel akademik başarı güdüsünün akademik öğrenme çıktıları ve başarı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür (Dinçer ve Doğanay, 2017; Ergün ve Kurnaz, 2019; Rigby vd., 1992; Peker ve Kağızmanlı ,2018).

Üst düzey bilgi grubundaki öğrencilerin derinlemesine ve stratejik yaklaşımları ile öğrenme etkinliği algısı arasında görülen bu orta düzeydeki pozitif ilişki öğretme öğrenme ortam algılarının alt boyutu olan etkinliğin temel unsurlarından ilgi dikkat motivasyon, öğrenmeyi destekleyici öğretim etkinlikleri ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Alt düzey bilgi grubunda ise derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarının öğrenme etkinliği ile orta düzeyde pozitif ilişki görülürken öğretme öğrenme ortamı algılarının alt boyutu olan değerlendirme alt boyutu ile de orta düzeyde pozitif yönlü olduğu tespit edilen bu ilişki alt düzey bilgi grubundaki öğrencilerin

değerlendirme alt boyutuna ilişkin nitel bulgu sonuçlarında yer alan sınavların öğrenme çıktılarıyla ilişkili olmadığı yönünde belirttikleri görüşleri ile açıklanabilir. Alan yazında Özgül ve Kangalgil (2018), öğretmenlerin geleneksel veya alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinde ölçme araçları ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları gerektiğini, Sekin (2008) ise öğrencilerin ezberle öğrenmeden uzak öğrendiklerini sorguladıkları, eleştirel gözle bakabildikleri ve öğrendiklerini analiz edebildikleri bir öğretim sisteminin gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusuna ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin öğretme öğrenme ortamı algılarının üst düzey ve alt düzey bilgi gruplarının akademik başarılarını yordamadığı görülmüştür. Alan yazında öğrenme ortamı ve akademik başarı ile öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme ortamına yönelik algılarıyla ilgili benzer çalışma sonuçlarına rastlanmıştır. Richardson, (2015) araştırmasında öğrencilerin akademik başarıları ile dersin işleniş kalitesine ilişkin algıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. (Hernesniemi vd., 2017) ise iki öğrenci grubunun akademik başarıları ile öğrenme ortamı algılarındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada bir grubun akademik başarılarının algıladıkları iş yükü ile ilişkili iken diğer grubun akademik başarılarının öğretmen yönlendirilmesiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızın beşinci araştırma sorusuna ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin öğretme öğrenme ortamı algılarının üst düzey ve alt düzey bilgi gruplarının akademik başarıları üzerinde yordayıcı etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Alan yazında yer alan çalışmalarda farklı sonuçlara rastlanmıştır. Selçuk vd. (2007), araştırmalarında öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasında anlamlı pozitif ilişki, yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında zayıf negatif ilişki tespit etmişlerdir. Öğrencilerden kendilerini yüksek düzeyde başarılı görenlerin derinlemesine ve stratejik yaklaşımları benimsedikleri, düşük düzeyde başarıya sahip olanların yüzeysel yaklaşımı tercih ettikleri görülmüştür. Alan yazındaki benzer nitelikteki çalışmalarda öğrencilerin öğrenmeye yönelik bakış açılarının akademik başarıyı etkilediği görülmektedir (Senemoğlu vd., 2007; Akdoğdu ve Sidekli, 2017).

Araştırmamızın altıncı araştırma sorusuna ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin öğretme öğrenme ortamı algıları derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahipken, ortam algıları yüzeysel öğrenme yaklaşımını yordayıcı etkiye sahip değildir. Bu sonuç araştırmanın birinci alt problemde ele aldığımız tekrarlanan sınav puanları arasındaki farkın azlığını açıklar niteliktedir. Bu sonuç çalışma grubunun akademik başarılarının yakın olması, öğrenme stillerinin benzer olması, üniversiteye girişte aynı kriterlere sahip olmaları vb. özelliklerinden kaynaklı olabilir. Elde edilen bulgular ile ilgili öğrencilerin başarı düzeyleri yükseldikçe derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Üst düzey başarı grubundaki öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin öğrenmeyle

ilgili içsel motivasyonlarının, öğrenmeye yönelik istekliliklerinin ve öğrenme ile ilgili kendi çabalarının önemli etkiye sahip olduğu görülmektedir (Calp ve Bacanlı, 2016; Cabı, 2015).

Yapılan inceleme bulgularına bağlı olarak üst düzey/alt düzey bilgi gruplarına ait Tema (A) “Öğrenme Yaklaşımları” ve bu temaya bağlı üç kategori, ile üst düzey/alt düzey bilgi gruplarına ait Tema (B) “Öğretme Öğrenme Ortam Algıları” ve bu temaya bağlı üç kategori ile ilgili görüşler üst düzey ve alt düzey bilgi gruplarıyla karşılaştırmalı olarak ifade edilmeye çalışılmıştır. Üst düzey bilgi grubu (Tema A), altında belirlenen “Derinlemesine”, “Yüzeysel” ve “Stratejik” kategorilerinden elde edilen kodlarla açıklanarak alan yazında elde edilen bulguları destekleyen ya da farklılık gösteren çalışma örnekleri ile aşağıda ifade edilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin Tema A’ya (Öğrenme Yaklaşımları) ait derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde öğretmenin dersi anlatma biçiminin, ders anlatımında soru cevap yöntemini kullanmasının, konu hakkındaki bilgileri hayatla ilişkilendirmesinin, öğretmenin mesleğini severek icra etmesinin, bilgi aktarımında saygılı bir dille iyi bir hitap kullanmasının öğrenme çıktılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin konuya özgü bilgi aktarımlarında yeterli örneklendirme yapmalarının, verilen örneklerin basit, akılda kalan ve iyi açıklanmış olmasının bilgilerin akılda kalıcılığını sağlamada etkili olduğu, öğrenciler derste öğrendiklerini günlük hayattan olay, olgu, yaşantı vb. durumlarla ilişkilendirdiklerinde unutmadıkları uzun süre sonrada hatırlayabildikleri, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri anlamlandırmada yazarak veya ilişkilendirerek çalıştıkları kavram haritaları kullandıkları bu yöntemlerin bilgilerin anlamlandırılmasında etkili olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin bilgileri öğrenmeye yönelik istekli oldukları, mesleki pratik ve uygulamaların (staj, proje, simülatif uygulama vb.) gerekli olduğuna inandıkları ve bu uygulamalar ile farkındalık geliştirip daha iyi ve daha anlamlı, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdikleri, öğrenmeye yönelik istekliliğin mental anlamda gerçekleştiği ve dersin işlenişi sırasında öğrenme isteklerinin azlığında (dikkat dağınıklığı vb.) ve öğrenme sorumluluğu bilinciyle bilgilerin akıllarında kalmayacağı endişesi duyduklarında dikkatlerini sağlamaya yönelik not tuttukları, öğrencilerin öğretme öğrenme etkinliğine katıldıkları ölçüde bilgide kalıcılığın arttığı ders anlatılırken pasif kaldıklarında daha sonra hatırlanacak düzeyde öğrenemedikleri, öğrencilerin eğitim aldıkları bölüm derslerin gelecekte meslek icrasında kullanacaklarının bilincine (mesleki farkındalık) sahip oldukları ve eksiklerini kontrol edip tamamlamaya çalıştıkları tespit edilmiştir.

Alt düzey bilgi grubundaki öğrencilerin derinlemesine yaklaşım ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öğrendikleri bilgileri çalışmalarına uyarlayarak daha kalıcı hale getirdikleri, günlük hayatta kullanabilecekleri örneklerin bilginin kalıcılığında olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımlarına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde üst düzey bilgi grubunun alt düzey bilgi grubuna göre daha fazla öğrenmeye istekli

olduğunu ve düşünceye ilgi duyarak anlam aramaya yönelik öğrenme çabasına sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuç akademik başarı düzeylerini açıklar niteliktedir. Her ne kadar benzerlik gösterse de üst düzey bilgi grubunun öğrenme yaklaşımları ve öğretme öğrenme ortam algılarıyla ilgili görüşlerinden elde edilen bulguların daha açıklayıcı ve kalıcı öğrenmeyi destekleyici olduğu söylenebilir.

Üst düzey bilgi grubunda yer alan öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımlarına ait bulguları incelendiğinde not almanın öğrenmeye ve akademik başarıya katkı sağladığı düzenli tekrarın bilgilerin kalıcılığını arttırdığı, öğrencilerin anlatılanları sadece dinleyerek değil aynı zamanda görsellerle desteklediklerinde daha kalıcı öğrendikleri ve ilgi duydukları dersi iyi dinlemeye önem verdikleri belirlenmiştir. Öğrenciler dersten sonra öğrendikleri bilgilerle ilgili karışıklık yaşadıklarında ek öğrenmelerle konu hakkında farklı kaynaklardan araştırma yaparak, video izleyerek bu karışıklığı netleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öğretmenin eksik ya da karmaşık anlatımından sadece öğretmeni sorumlu tutmayarak kendi öğrenmeleri için gayret gösterdikleri, kavram haritaları veya küçük tekrar notlarıyla konuyla ilgili kavramları ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımında öngörülen akademik başarı isteği ile içsel motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Stratejik öğrenme yaklaşımında öğrencinin çalışma yaklaşımının belirleyicisi öğrenme isteğinden ziyade başarılı olmak ve en yüksek notu alma isteğidir (Ekinci ve Ekinci, 2011). Bu görüşler doğrultusunda öncelikle eğitimcilerin derinlemesine ve stratejik öğrenmeleri destekleyebilmeleri için öğrencilerin bilgi kullanma sürekliliği adına güçlü bir kişisel ilgi geliştirecekleri öğrenme ortamı sağlanmalıdır (Warburton, 2003). Eğitimcilerin öğrencilere derinlemesine ve stratejik yaklaşımların sadece gerekli olduğunu söylemekten ziyade öğrenmeyi konuyla ilgili hale getirmeleri, içeriği ve öğretim tekniklerini çeşitlendirmeleri öğrencilerin öğrenmeye istekliliği, motivasyonu ve öğrenme stilleri hakkında farkındalık geliştirmelerine katkı sağlayabilir (Richardson, 2015). Alt düzey bilgi grubunda yer alan öğrencilerin ise stratejik öğrenme yaklaşımları ile ilgili olarak öğrendiklerini kalıcı hale getirmek için derste kısa notlar tutmanın evde yaptıkları tekrarların bilginin pekiştirilmesini ve kalıcılığını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Üst düzey bilgi grubunda yer alan öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ilişkin herhangi bir görüş belirtmediği tespit edilmiştir. Alt düzey bilgi grubunda yer alan öğrencilerin ise yüzeysel öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili olarak derse olan ilgilerinden öğretmeni sorumlu tuttıkları ve başarılı olmalarını öğretmene olan ilgilerine bağladıkları görülmüştür. Oysaki alanyazın öğrencinin başarısındaki asıl etkenin öğrenme sürecine dahil olması, aktif öğrenmesi ve “öğrenmeyi öğrenmesi” gibi özelliklere dikkat çekmektedir (Kalem, 2002; Meydan, 2010). Ayrıca bu öğrenciler dikkatlerini derse yönlendirmede güçlük çektiklerini ve öğretmenin dikkat çekmesine ihtiyaç

duyduklarını, ödev ya da öğrenme görevi verilmedikçe kendi istekleriyle öğrenme görevini üstlenmedikleri belirtmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda üst düzey bilgi grubunun düzenli ders çalışma, başarıya odaklanma ve bilgilerin etkililiğini kontrol etme de alt düzey gruba göre daha bilinçli, istekli ve kararlı oldukları tespit edilmiştir. Yüzeysel öğrenme alt boyutuyla ilgili elde edilen görüşler doğrultusunda üst düzey bilgi grubunun yüzeysel öğrenme ile ilgili görüş belirtmediği ancak alt düzeyin bilgi grubunun ise dışsal motivasyona ihtiyaç duyduğu, öğrenme sorumluluğunu öğretmenin öğretmesine bağlı, öğretmen merkezli olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin tema B'ye (Öğretme Öğrenme Ortamı Algısı) ait etkinlik boyutuna ilişkin üst düzey bilgi grubunda yer alan görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin sadece slayttan okuyarak ders anlatımının bilgilerin kalıcılığını olumsuz yönde etkilediği, etkili ders anlatan öğretmenlerin ses tonlarının ve diksiyonlarının öğrenmenin kalıcı hale gelmesinde pozitif yönde etkiye sahip olduğu, öğrencilerin öğrenme türlerine göre ders anlatımına önem verilmesinin öğrenmeyi etkili hale getireceği, öğretmenin konuyla ilgili sorulara kısa ve geçiştirici cevaplar vermesinin bilginin kalıcılığını olumsuz yönde etkilediği, tartışma ortamındaki görüşlerin bilgiyle ilgili kalıcı öğrenmeleri sağladığı, öğretmenin bilgi düzeyinin öğrencilere yeterli dönüt sağlamadığı ve öğrenmeyi olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Öğrenilen bilgilerin yaşama dair somut olgularla örneklendirilerek ve ilişkilendirilerek desteklenmesinin akılda kalıcılığı olumlu yönde etkilediği, öğrencilere yeni bilgiler verilmeden, önceki bilgilerin tekrarının akılda kalıcılığı sağlamada etkili olduğu, öğretmenin dersteki davranışları mimik ve jestlerin derse olan dikkati arttığı, öğretmene olan sevgi ve ilginin bilgide kalıcılığı olumlu yönde etkilediği, yeterli uygunluktaki öğrenme ortamının ilgi ve motivasyona olumlu yönde katkı sağladığı, öğretmenin derse hakim olmasının sınıf yönetimini sağlamanın derse olan dikkati arttırdığı ve bilginin transferini olumlu yönde etkilediği, verilen ödevlerin ve sınavların öğrencileri yüksek oranda çalışmaya teşvik ettiği, öğrenmeyi ve bilgide kalıcılığı desteklemede olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt düzey bilgi grubunda yer alan öğrencilerin etkinlik boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde dersin projeksiyon ile işlenmesinin ve örneklendirilmesinin bilgilerin anlaşılmasında etkili olduğu, öğretmenin derse girişteki tavırlarının öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgilerini ve öğrenmelerini arttırdığı, öğretmenin konu hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğundan çok nasıl aktardığına dikkat ettikleri, sınıf hakimiyetinin öğretmen tarafından sağlanmasının ve öğretmenin otorite sahibi olmasının dersin dinlenmesinde etkili olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda öğrencilerin başarı düzeyleri yükseldikçe öğrenme etkinlikleri konusunda daha kapsamlı ve olumlu bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin değerlendirme algılarının öğrencileri derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını benimsemelerinde yüksek etkiye sahip olduğu öğretme öğrenme ortam algıları yükseldikçe yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Üst düzey bilgi grubunda yer alan öğrencilerin değerlendirme kategorisine ait görüşleri incelendiğinde öğrenciler öğretmenin etkili materyal kullanımının öğrenme kalitesini etkilediğini ve dersler ile sınav içeriğinin uyumlu olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Alt düzey bilgi grubundaki öğrenciler teorik sınavları bilginin ölçülmesinde yetersiz buldukları, yüzeysel ders işlenip derinlemesine sorular sorulmasının, anlatılmayan konuların sınav müfredatına eklenmesinin derse yönelik yaklaşımlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre akademik başarıları yüksek olan ve daha çok derinlemesine yaklaşımı benimseyen üst düzey bilgi grubu öğrencilerinin değerlendirme farkındalık düzeylerinin alt düzey bilgi grubuna göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Alan yazında araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmalar incelendiğinde; Birenbaum ve Feldman (1998) çalışmalarında derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin değerlendirme türü olarak açık uçlu soruları tercih ettiklerini, yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin ise daha çok çoktan seçmeli soruları içeren değerlendirmeleri tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Üst düzey bilgi grubundaki öğrencilerin değerlendirme alt boyutuna ilişkin algılarının, alt düzey bilgi grubundaki öğrencilere göre anlamlı öğrenmeye yönlendirici olduğu görülmektedir. İş yükü alt boyutuyla ilgili üst düzey bilgi grubunda yer alan öğrenciler sınıftaki öğrenci sayısının öğretmenin ilgilendiği kişi sayısı bakımından az olmasının her bireye düşen öğrenim fırsatını olumlu yönde arttıracığı yönünde görüş bildirirken alt düzey bilgi grubunda yer alan öğrenciler iş yükü alt boyutuyla ilgili sınıf mevcudunun az olmasının öğrenme ortamının daha kaliteli olmasını sağlayacağı ve öğretmenin anlatmadan sorumlu tuttuğu konu kapsamından öğrencileri sorumlu tutmasının ezbere öğrenmeye sebep olduğunu belirtmişlerdir. İş yükü boyutuyla ilgili olarak üst düzey ve alt düzey bilgi grubundaki öğrencilerin algıları arasında anlamlı bir görüş farklılığının olmadığı görülmektedir.

Sonuç

Araştırmada akademik başarının yordayıcıları olarak öğrenme yaklaşımları ile öğretme öğrenme ortamı algıları hem nicel hem de nitel boyutlar bakımından incelenmiştir. Nicel boyut incelemesinde katılımcıların öğrenme yaklaşımları ile öğretme öğrenme ortamı algıları, dönem başarı puanları ile tekrarlanan sınav başarı puanları arasındaki farkın alınmasıyla oluşturulan akademik başarı farkı puanı ile bilgi başarı düzey gruplarının öğrenme yaklaşımları ile öğretme öğrenme ortamı algıları, bilgi düzey gruplarının öğrenme yaklaşım ve öğretme öğrenme ortamı algılarının akademik başarıyı yordama düzeyleri incelenmiştir.

Nicel bulgular sonucunda üst düzey bilgi grubunun derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını, alt düzey bilgi grubunun yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel bulguları nitel bulgular ile desteklenmiştir. Bu bağlamda nitel görüşmeler sonucunda üst düzey bilgi grubunun öğrenme yaklaşımları bakımından alt düzey bilgi grubuna göre daha fazla öğrenme farkındalığına sahip olduğu ve bu bulgunun üst düzey bilgi

grubunun akademik başarı puanlarının alt düzey bilgi grubunun başarı puanlarından yüksek olmasını açıklamaktadır. Ayrıca öğretme öğrenme algısı ile ilgili nitel bulguların sonuçları üst düzey bilgi grubunun öğretme öğrenme ortamına yönelik görüşlerinin öğrenci merkezli öğretimi yansıttığını alt düzey bilgi grubunun ise öğretmen merkezli öğretim yaklaşımlarını yansıttığını göstermektedir. Öğretme öğrenme ortamına yönelik görüşler incelendiğinde öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Öğretme ve öğrenme ortamının öğrenme üzerindeki etkileri araştıran çalışmalarda kullanılan değerlendirme yöntemleri, öğretim yaklaşımları, dersin öğretime uygunluğu ve iş yükü gibi değişkenlerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen algısal etkilerinin önemle dikkate alınması gerektiği ileri sürülmektedir (Ramsden 1987; Kember ve Leung 1998). Kember (2004) araştırmasında iş yükü algısı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında ilişkiye dayalı olarak iş yükünün fazla algılanmasının öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemelerine neden olduğunu belirtmiştir. Öğretme öğrenme ortamının kalitesinin öğrenme yaklaşımlarından derinlemesine öğrenme yaklaşımını aynı paralellikte desteklediği ve kaliteli bir öğretme öğrenme ortamının yüzeysel öğrenmeyi ortadan kaldırabileceği de söylenebilir. Öğrenme öğretme ortamının anlamlı öğrenmeye yönelik olmasının öğrencilerin daha fazla derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmelerini sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının istenen yönde sağlanabilmesinin öğrenme öğretme ortamında yer alan etkinlik, değerlendirme ve iş yüküyle doğrudan ilişkili öğretim hizmetinin nitelikli olması ile ilişkili olduğu söylenebilir. Öğrenci odaklı öğretimin öğrencilerin düşünceye ilgi duymalarını ve öğrenmeye daha istekli olabilmelerini sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında;

Beden eğitimi öğretmen adaylarının lisans öğrenim sürecinde aldıkları meslek bilgisi ve alan bilgisi dersleri öğretme öğrenme ortamlarında öğretmenlerin daha fazla öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemeleri,

Öğretmenlerin beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin sınavlarda kalıcı öğrenmelerle daha başarılı olabilmelerini sağlamaları için derslerde yapılandırmacı öğretim tekniklerini benimsemeleri,

Öğretmenlerin öğrenmeyi öğretme üzerine daha fazla donanıma sahip olmaları ve yenilikçi yaklaşımları öğretim sürecine aktarabilmeleri bakımından meslek içi eğitim kurslarına katılmaları,

Öğretmen adaylarını yetiştirmede öğretme öğrenme(sınıf) ortamına ilişkin algıları inceleyen çalışmaların sayısı artırılması,

Öğretim elemanlarının ya da ders türünün (uygulamalı ve teorik) özelliklerine ilişkin öğretme öğrenme ortamı algıları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi,

Öğrenme ortamının niteliğinin artırılması amacıyla öğrencilerin öğretmenlerin kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi önerilebilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirme kurulu: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Etik değerlendirme belgesinin tarihi:02.02.2022

Etik değerlendirme belgesinin sayı numarası: GO 2022/521

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tüm aşamalarında iki yazar da eşit katkıda bulunmuştur.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Alkan, C., ve Kurt, M. (1998). *Özel öğretim yöntemleri* (4. Baskı). Anı Yayıncılık. Ankara.
- Akdoğan, E., ve Sidekli, S. (2017). Öğrenme kapsamının sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarılarını yordama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(15). <https://doi.org/10.16986/huje.2017027919>
- Arends, R. I. (1997). *Classroom instruction and management*. New York; Mc Graw-Hill.
- Bakioğlu, A., ve Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon eğitimde kalite* (2. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Beyaztaş, D. İ., ve Senemoğlu, N. (2015). Başarılı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 40(179).
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381-394. <https://doi.org/10.1007/BF01680526>
- Birenbaum, M., ve Feldman, R. A. (1998). Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats. *Educational Research*, 40(1), 90-7.
- Cabı, E. (2015). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme stratejileri ve akademik başarıları: Boylamsal bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3).
- Calp, Ş., ve Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (40).
- Creswell, J.W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Çolakoğlu, J. (2002). *Yaşam boyu öğrenmede motivasyonun önemi*. Milli Eğitim Dergisi, 155-156.
- Demirel, Ö. (2021). *Eğitim sözlüğü* (8.Baskı). Pegem Akademi.
- Doğanay, A. ve Uyar, M. Y. (2018). Yükseköğretimde öğretim yeterlikleri: öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin geliştirilmesine yönelik bir ihtiyaç analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-16.
- Ekinci, N., ve Ekinci, C. E. (2011). Bazı eğitim fakültelerinde ilköğretim programları öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 227-247.

- Ekinci, N. (2008). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretim-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Entwistle, N., McCune, V., ve Hounsell, J. (2002). Approaches to studying and perceptions of university teaching-learning environments: Concepts, measures and preliminary findings. *Occasional report, 1*, 1-19
- Entwistle, N., ve Ramsden, P. (2015). *Understanding student learning*. London: Nichols Publishing Company.
- Ergün, E., ve Kurnaz, F. B. (2019). E-öğrenme ortamlarında öğrenme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 532-549.
- Hergenhahn, B. R., ve Olson, M. H. (2015). *Theories of learning*. Prenada Media.
- Hernesniemi, E., Rätty, H., Kasanen, K., Cheng, X., Hong, J., ve Kuittinen, M. (2017). Perception of workload and its relation to perceived teaching and learning environments among finnish and chinese university students. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 42-55.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 3(2).
- Karaman, İ. (2018). Fizik öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin analizi ve akademik başarıya etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 49-59.
- Kember, D., ve Leung, D. Y. P. (1998). Influences upon students' perceptions of workload. *Educational psychology*, 18(3), 293-308.
- Kırkkılıç, H. A., Maden, S., Şahin, A., ve Girgin, Y. (2011). Kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 11-18.
- Korkut, H. (1999). Öğretim üyelerinin pedagojik formasyon gereksinimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(20), 477-502.
- Mayer, R. E. (1996). Learning strategies for making sense out of expository text: The SOI model for guiding three cognitive processes in knowledge construction. *Educational Psychology Review*, 8(4), 357-371. <https://doi.org/10.1007/BF01463939>
- Meydan, A. (2010). Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin dördüncü sınıf "yaşadığımız yer" ünitesini öğrenmelerine ve kalıcılığa etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 149-157.
- 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), 131-154.
- Özden, Y. (2020). *Eğitimde yeni değerler* (13. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ramsden, P. (1987). Improving teaching and learning in higher education: the case for a relational perspective, *Studies In Higher Education*, 12(3), 275-86.
- Rençber, B. A. (2012). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 191-198.
- Richardson, J. T. (2015). Approaches to learning or levels of processing: What did Marton and Säljö (1976a) really say? the legacy of the work of the Göteborg Group in the 1970s. *Interchange*, 46(3), 239-269.
- Senemoğlu, N., Berliner, D., Yıldız, G., Doğan, E., Savaş, B., ve Çelik, K. (2007). *Türk ve Amerikalı eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Bildiri Kitabı, (ss, 547-551).
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C., ve Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165-185.
- Selçuk, G. S., Çalışkan, S., ve Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 25-41.
- Sönmez, Ö. F., ve Sevim, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde anlamlı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 447-457.

Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E., ve Kwong, T. (2013). An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 38(4), 477-491.

Watkins, D. (2001). *Correlates of approaches to learning: A cross-cultural meta-analysis*. (Eds. Sternberg, R.J. and L. Zhang) Perspectives On Thinking, Learning, And Cognitive Styles (ss. 165-196). London, Lawrence Erlbaum Associates.

Weinstein, C. E., ve Mayer, R. E. (1983). *The teaching of learning strategies*. In *Innovation Abstracts* 5(32), 32.

YÖK (T.C. Yükseköğretim Kurulu). (2007, Şubat). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. <https://www.yok.gov.tr/> adresinden 10 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.



Bu eser [Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) ile lisanslanmıştır.