PEDAGOJİK FORMASYON PROGRAMINA KAYITLI KURSİYERLERDE AKADEMİK BAŞARININ YORDAYICISI OLARAK DERS ÇALIŞMA YAKLAŞIMLARI

STUDY PROCESS APPROACHES AS A PREDICTOR OF ACADEMIC ACHIEVEMENT IN TRAINEES ENROLLED IN PEDAGOGICAL FORMATION PROGRAM

Hüseyin Hüsnü BAHAR[1] Fethi KAYALAR[2] Recep POLAT[3]

Başvuru Tarihi: 05.05.2018 Yayına Kabul Tarihi: 25.10.2020 DOI: 10.21764/maeuefd.421237
(Araştırma Makale)

Özet: Araştırmanın amacı pedagojik formasyon programına kayıtlı olan kursiyerlerin Derin Yaklaşım (DY) ve Yüzeysel Yaklaşım (YY) puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını, DY ve YY puanlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini ve ders çalışma yaklaşımı puanlarının akademik başarı puanlarını yordayıp yordamadığını tespit etmektir. Veriler Türkiye'nin doğusunda bulunan bir üniversitede açılan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan kursiyerlerden elde edilmiştir. Çalışma kapsamında 72 erkek, 115 kadın olmak üzere toplam 187 kursiyer bulunmaktadır. Kursiyerlerin ders çalışma yaklaşımlarını tespit etmek için Biggs, Kember ve Leung tarafından geliştirilen, Yılmaz ve Orhan tarafından Türkçeye uyarlanan Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği kullanılmıştır. Toplam 20 sorudan oluşan ölçekte onar sorudan oluşan DY ve YY olmak üzere iki alt ölçek ve her alt ölçeğe ait beşer sorudan oluşan ikişer alt boyut bulunmaktadır. Kursiyerlerin DY puanları ile YY puanları arasında DY puanları leyhine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çoklu doğrusal regersyon anlaizi sonuçları DY ve YY puanlarının akademik başarının anlamlı yordayıcıları olduğu (R: .365, R^2: .133; β_{DY}: .276; β_{YY}: -.160, $p < .001$), DY'nin akademik başarıyı pozitif, YY'nin ise negatif yönde yordadığı, akademik başarıda gözlenen değişkenliğin % 13,3'ünün öğrenme yaklaşımları ile açıklanabileceği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Öğrenme Yaklaşımı, Derin Yaklaşım, Yüzeysel Yaklaşım, Akademik Başarı*

Abstract: The purpose of the study is to determine whether there is significant difference between the scores of Deep Approach and Surface Approach, and whether the study process approaches are meaningful predictors of the academic achievement for the trainees that are enrolled in the pedagogical formation program in terms of gender. We obtained the data from the trainees participating in a pedagogical formation training certificate program held in a university in the east of Turkey. We included a total of 187 trainees (72 males and 115 females) in the scope of the study. The Study Process Questionnaire developed by Biggs and adapted to Turkish by Yılmaz and Orhan was used to determine the course work approaches of the participants. There are two subscales, Deep Approach (DA) and Surface Approach (SA), consisting of a total of 20 items and two subscales consisting of five items per each subscale. Multiple linear regression analysis technique was used to answer the research question. The results of the analysis showed that the academic achievement of DA and SA were significant predictors of academic achievement (R: .365, R2: .133; βDA: .276; βSA: -.160, p < it is determined that 13.3% of the variance observed in academic achievement can be explained by learning approaches.

Key words: *Learning Approach, Deep Approach, Surface Approach, Academic Achievement*

[1] Prof. Dr. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hhbahar@erzincan.edu.tr ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0061-3344
[2] Doç. Dr. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fkayalar@erzincan.edu.tr ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6142-4243
[3] Prof. Dr. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, rpolat@erzincan.edu.tr ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9295-0246

Giriş

Akademik başarı eğitim araştırmalarının odak konularından birisidir. Okul öğrenmelerinin gerçekleşme düzeyine işaret eden bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Biggs ve Tang'a (2011, 16) göre öğretim ile ilgili üç farklı yaklaşımdan bahsedilebilir. Bunlardan ilk ikisi suçlama modelleri olup birincisi öğrenciyi, ikincisi ise öğretmeni suçlar. Üçüncü model ise öğrenme ve öğretime odaklanır. Etkin öğretimi, öğrencileri hedeflenen sonuçlara ulaşma ihtimali yüksek olan öğrenme faaliyetlerini kullanmaya teşvik olarak görür. Öğrenme Akbaba'nın (2006) da ifade ettiği gibi birey veya bireyin içinde bulunduğu çevre kaynaklı çok sayıda faktörden olumlu veya olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Birey kaynaklı olarak değerlendirilebilecek faktörlerden birisi de bireyin öğrenmesini etkileyen faktörlerden biri olarak tanımlanan öğrenme yaklaşımıdır (Yılmaz ve Orhan, 2011). Öğrenme yaklaşımı kavramı ilk olarak Marton ve Saljö (1976) tarafından akademik olarak ifade edilmiştir. Biggs ve Tang'e (2011) göre öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin farklı öğrenme ortamlarında nasıl öğrendiklerini açıklamaktadır. Yapılan bazı çalışmalar (Goh 2005; Ryan, Irwin, Bannon, Mulholland & Baird 2004), genel beceriler ile öğrenme yaklaşımı arasında bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin tercih ettiği öğrenme yaklaşımları, konu alanına göre farklılık gösterebilmektedir (Gezer ve Şahin, 2017). Öğrenme yaklaşımında olduğu gibi, ders çalışma yaklaşımı öğrencilerin akademik görevlere yaklaşım şeklini göstermektedir (Mattick, Dennis and Bligh, 2004; Rahman and Mokhtar, 2012). Bireyin öğrenmeye yönelik yaklaşımı ise üç kategoride ele alınabilir. Bunlar başarısızlık korkusuyla çalışan ve başarılı olmayı hedefleyen yüzeysel yaklaşım, başarıyı uygun düzeye çıkarmak için zamanı ve mekânı etkili kullanma çabası içinde olan stratejik yaklaşım, içsel bir ilgiyle ve öğrenmeyi amaçlayan derin yaklaşımdır (Entwistle and McCune, 2004). Diğer taraftan, bireylerin öğrenme işini gerçekleştirirken iki farklı şekilde davranabileceği ifade edilmektedir (Biggs, 1999). Bu görüşlerden birincisi öğrenenlerin konunun her yönüyle anlaşılmasına ve zihinde anlamlı hale getirilmesine odaklanabileceğini, ikincisi ise öğrenenlerin sadece ders geçme amacıyla hareket edebileceğidir.

Bireyin kendi öğrenme stilini keşfetmesi akademik başarısını önemli derecede etkiler ve öğrenci açısından pek çok avantajı vardır. (Kayalar and Kayalar, 2017). Öğrenme yaklaşımı öğrenci başarısını doğrudan etkileyen bir konudur (Diseth, Pallesen, Horland & Larsen 2006; Senemoğlu, 2011; Olpak ve Korucu, 2014; Özgür ve Tosun, 2012). Öğrenme sürecinde yüzeysel öğrenme yaklaşımına kıyasla derin öğrenme yaklaşımının yüksek nitelikte öğrenme çıktılarının oluşmasına katkı sağladığı ifade edilmektedir (Marton & Saljo, 1976; Rahman and Mokhtar, 2012; Biggs and Tang, 2011; Ekinci, 2015). Derin öğrenme yaklaşımının akademik başarıyla bağlantılı olduğu

ifade edilmektedir (Mattick, Dennis and Bligh, 2004). Derin öğrenme yaklaşımının kullanımının, yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına kıyasla, daha nitelikli öğrenme çıktılarıyla ilişkili olduğu ileri sürülmektedir (Marton & Saljo, 1976; Biggs & Tang, 2011).

İlgili literatürde üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile ilgili yapılmış olan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Eğitim fakültesi öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada (Yağcı, 2015), öğrencilerin akademik başarı puanları ile derin çalışma yaklaşımı puanları arasında düşük düzeyde pozitif, yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanı düşük düzeyde negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Özgür ve Tosun'un (2012) çalışmasında, öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı puanlarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu, öğrenme yaklaşımı puanlarının cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı ölçüde değiştiğini fakat yaş ve sınıf değişkenlerinin öğrenme yaklaşımı üzerinde anlamlı farka sebep olmadığı tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada (Dönmez; Yazıcı ve Demirez, 2016), öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının cinsiyete göre anlamlı ölçüde farklılaştığı ancak ikamet yeri, sınıf seviyesi ve ders çalışma ortamına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Altun'un (2013) pedagojik formasyon programına kayıtlı kursiyerlerle ilgili çalışmasında, ders çalışma yaklaşımının mezun olunan üniversite, öğretmenlik alanı ve cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Olpak ve Korucu'nun (2014) çalışmasında öğrencilerin ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin derin ve yüzeysel yaklaşım boyutlarından aldıkları puanlar ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Akar'ın (2016) çalışmasında, İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının ders çalışmada ve öğrenmede, hem derin yaklaşımı ve hem de yüzeysel yaklaşımı orta düzeyde kullandıkları, derin yaklaşım puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Hemşirelik öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada (Arslan, Ceylan ve Koçoğlu, 2015) yüzeysel strateji puanlarının derin strateji puanlarından, derin motivasyon puanlarının ise yüzeysel motivasyon puanlarından yüksek olduğu, cinsiyete göre ders çalışma yaklaşımlarının farklılık göstermediği, hemşirelik öğrencilerinin ağırlıklı olarak yüzeysel ders çalışma yaklaşımı kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bir araştırmada (Topkaya, Yaka ve Öğretmen, 2011), yüzeysel öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı puanları ile derinlemesine öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı puanları arasındaki negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Aynı çalışmada, stratejik öğrenme ve ders çalışma puanlarının akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı, ancak etki büyüklüğünün oldukça düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim fakültesi öğrencileri ile ilgili yapılan bir çalışmada (Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri, 2013), öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarından derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım ortalama

puanlarının orta düzeyde olduğu, yüzeysel ders çalışma yaklaşımının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Üzerinde uzun zamandır bir hayli inceleme yapılan diğer bir eğitimsel çıktı da akademik performans ya da diğer bir ifadeyle akademik başarıdır. Akademik başarıya atfedilen bu değer, onun çeşitli yönleriyle araştırılmasını gerekli kılmaktadır (Calp ve Bacanlı, 2016). İyi düzenlenmiş eğitim ortamları akademik başarıyı destekleyebilir (Gelbal, 2008). Çocuğun ev içindeki eğitim olanakları, ailenin sosyoekonomik düzeyi, çevresel etkenler ve okuldaki öğrenme-öğretme olanakları, eğitim ortamları arasında gösterilebilir.

Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının nasıl ve ne düzeyde olduğunun belirlenmesine yönelik çalışma yapmak, gelecekte bu konuda etkili stratejilerin belirlenmesine katkı sağlayabilir (Geçer, 2012). Ders çalışma yaklaşımı, öğretmen veya öğretim elemanının doğru yönlendirmesiyle değiştirilebilir bir özellik taşımaktadır (Yılmaz ve Orhan, 2011). Bu nedenle öğrenci veya kursiyerlerin ders çalışma yaklaşımlarının bilinmesi ve yüzeysel yaklaşımların derin yaklaşımlara dönüştürülmesi bakımından önemlidir. Ayrıca, derin ve yüzeysel yaklaşımlarının öğrenme düzeyinin bir göstergesi olan AGNO'daki etkisinin bilinmesi, öğrenenleri doğru öğrenme yaklaşımlarına yönlendirilme sürecinde ilgililere yol gösterici olabilir.

Araştırmanın amacı pedagojik formasyon programına kayıtlı olan kursiyerlerde;

1. Cinsiyete göre DY ve YY puanları arasında anlamlı bir fark,
2. DY ve YY puanları arasında anlamlı bir fark,
3. Ders çalışma yaklaşımlarında akademik başarının anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını tespit etmektir.

Yöntem

Genel tarama modelinde tasarlanan bu çalışma, Türkiye'nin doğusunda bulunan bir üniversitenin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına kayıtlı olan 187 kursiyerden elde edilmiştir. Çalışmaya katılan kursiyerlerin 72'si erkek, 115'i ise kadındır.

Tablo 1
Katılımcıların cinsiyete göre dağlılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	72	38,5
Kadın	115	61,5
Toplam	187	100,0

Veri Toplama Aracı

Kursiyerlerin akademik başarı durumlarını tespit etmek için açık uçlu soru sorulmuştur. Akademik başarı durumu, kursiyerlerin kayıtlı veya mezun olduğu lisans programındaki akademik başarı durumunu göstermektedir.

Tablo 2
Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları

Boyutlar	N	Madde sayısı	Cronbach's Alpha
DM	187	5	.600
DS	187	5	.604
YM	187	5	.623
YS	187	5	,435
DY Derin Yaklaşım	187	10	.762
YY Yüzeysel Yaklaşım	187	10	.718

Veri toplama aracı olarak Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilen, Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 20 sorudan oluşmaktadır. Bu soruların 10'u Derin Yaklaşım (DY) 10'u ise Yüzeysel Yaklaşım (YY) puanlarını ölçmek için tasarlanmıştır. DY boyutunda beşer sorudan oluşan Derin Motivasyon (DM) ve Derin Strateji (DS); YY boyutunda ise yine beşer sorudan oluşan Yüzeysel Motivasyon (YM) ve Yüzeysel Strateji (YS) alt boyutları bulunmaktadır. DM, DS, YM ve YS alt boyutlarına ilişkin bu çalışmada bulunan güvenirlik katsayıları düşük olduğu için (.44 ile .62 arası) bu alt boyutlara ilişkin analiz ve değerlendirme yapılmamıştır. Diğer taraftan, DY için bu çalışmada tespit edilen iç tutarlık katsayısı .76, YY için tespit edilen iç tutarlık katsayısı ise .72'dir. DY ve YY den alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 50'dir.

Cinsiyete göre DY ve YY puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için bağımsız grup t-testi kullanılmıştır. Kursiyerlerin DY ve YY puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı grup t-testi yapılmıştır. Ders çalışma yaklaşımlarında akademik başarının anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirlemek çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Kursiyerlerin DY ve YY puanlarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Kursiyerlerin cinsiyetine göre DY ve YY puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız

örnek t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir. Analiz sonuçları DY puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığını (t_{185}: .709, $p > .05$), ancak YY puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu (t_{185}: 2.407, $p < .05$) göstermektedir.

Tablo 3
Kursiyerlerin cinsiyete göre DY ve YY puanlarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
DY	Erkek	72	32,49	6,86	185	,709	,479
	Kadın	115	31,79	6,31			
YY	Erkek	72	26,71	6,54	185	2,407	,017*
	Kadın	115	24,30	6,75			

*p < .05

Erkek ve kadın kursiyerlerin DY puan ortalamaları benzerlik göstermektedir. Öğrenmek için çaba gösterme konusunda kadın ve erkek kursiyerler benzerlik göstermektedir. Ancak erkek kursiyerlerin YY puan ortalamaları kadın kursiyerlerin YY puan ortalamalarından anlamlı ölçüde yüksektir. Genel olarak erkek kursiyerlerin kadın kursiyerlere göre gerekli olan notu almak, sınavı başarmak gibi amaçlarla daha fazla hareket ettiği söylenebilir.

DY ve YY boyutlarından en düşük 10, en yüksek 50 puan alınabileceği ve orta düzeydeki bir puanın 30 olabileceği dikkate alındığında, kursiyerlerin DY puan ortalamasının orta düzeyin biraz üzerinde olduğu (32.06), YY puanlarının ise orta düzeyin altında (25.22) olduğu bulunmuştur. Kuriyerlerin DY ve YY puanlarına ilişkin bağımlı grup t-testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir. Test sonuçları DY ve YY puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (t_{186}: 8.541, $p < .01$). Kursiyerlerin DY puan ortalamalarının (32.06) YY puan ortalamalarından (25.22) yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, kursiyerlerin gerekli olan notu alma çabasından daha çok öğrenme amacıyla ders çalıştığı söylenebilir.

Tablo 4
DY ve YY puanlarına ilişkin bağımlı grup t-testi sonuçları

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
DY	187	32,06	6,52	186	8,541	,000*
YY	187	25,22	6,76			

r : -.359* p < .01

Değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 5'te gösterilmiştir. Başarı puan ortalaması 1.35 ile 3.64 arasında değişmekte olup, dörtlük not sistemi üzerinden ortalaması 2.65'tir. DY puan

ortalaması 32.06, YY puan ortalaması ise 25.23'tür. DY ortalamasının YY ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5
Değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler

Değişkenler	N	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	Ss
AGNO	187	1,35	3,64	2,65	,39
Derin Yaklaşım	187	13,00	50,00	32,06	6,52
Yüzeysel Yaklaşım	187	10,00	44,00	25,23	6,76

Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 6'da gösterilmiştir. DY ile AGNO arasında pozitif yönlü bir ilişki varken, YY – AGNO v e YY – DY arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 6
Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları (N: 187)

Değişkenler	AGNO	Derin Yaklaşım
DY	,333**	
YY	-,259**	-,359**

**p < .001

Araştırma sorusunu cevaplamak üzere yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi ile ilgili sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir. Tek yönlü ANOVA testi sonuçları kurulan regresyon modelinin genel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($F_{2\text{-}184}$: 14.151, p < .01).

Tablo 7
DY ve YY Puanlarının Akademik başarıyı yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analiz sonuçları

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t	p
	B	S. Hata	β		
(Constant)	2,353	,208		11,327	,000**
DY	,017	,004	,276	3,754	,000**
YY	-,009	,004	-,160	-2,169	,031*
R: ,365	R^2: .133	$F_{2\text{-}184}$: 14.151, p < .01		*p < .05	**p < .01

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları ise DY ve YY puanlarının GANO'nun anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermektedir. Ancak, DY pozitif bir yordayıcı iken YY negatif yönlü bir

yordayıcıdır (R: .365, R^2: .133, $p < .01$). Diğer bir ifadeyle DY puanlarının yükselmesine paralel olarak GANO puanları yükselirken, YY puanlarının yükselmesine karşın GANO puanları düşmektedir. GANO'daki değişkenliğin % 13.3'ünün DY ve YY puanları ile açıklanabileceği görülmektedir. Analiz sonuçları GANO puanlarını yordamada DY'nin (β: .276) YY'den (β: -.160) daha güçlü bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

DY ve YY alt boyutlarından alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 50, orta nokta ise 30'dur. Kursiyerlerin DY puanları orta düzeyin biraz üzerinde iken, YY puanları ise orta düzeyin altındadır. Kursiyerlerin cinsiyete göre DY puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bulunan bu sonuç ilgili literatürde cinsiyet değişkeninin öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarına etkisinin olmadığı sonucunu içeren bazı çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir (Ozan & Çiftçi, 2013; Olpak & Korucu, 2014; Altun, 2013; Yıldız, 2015; Dönmez, Yazıcı ve Demirez, 2016). Ayrıca, cinsiyete göre derin öğrenme yaklaşımı puanlarının anlamlı fark göstermediğine ilişkin Ozan, Köse ve Gündoğdu'nun (2012) sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Sarıbaş ve Akay'ın (2017) bulgularından ise farklıdır. Erkek kursiyerlerin YY puan ortalamaları kadın kursiyerlerin YY puan ortalamasından yüksektir. Kursiyerlerle ilgili olarak ulaşılan bu sonuç, benzer bazı çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Mattick, Dennis and Bligh, 2004; Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri, 2013; Arslan, Ceylan ve Koçoğlu 2015; Yıldız, 2015; Sarıbaş ve Akay, 2017). Ayrıca bulunan bu sonuç, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programına kayıtlı erkek öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha çok tercih ettiklerine ilişkin sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Ozan, Köse ve Gündoğdu, 2012). Kursiyerlerin DY puan ortalamaları YY puan ortalamalarından yüksektir. Benzer çalışmalarda da DY puan ortalamalarının YY puan ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir (Mattick, Dennis and Bligh, 2004; Özgür ve Tosun, 2012; Aksu ve Kurtuldu, 2015; Yıldız, 2015; Akar, 2016). Senemoğlu'nun (2011) çalışmasında Türk ve Amerikan öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımlarını yüzeysel öğrenme yaklaşımından anlamlı ölçüde yüksek oranda tercih ettikleri tespit edilmiştir. Tıp fakültesi öğrencilerinin de daha çok derin ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih ettikleri ifade edilmektedir (Coşkun, Ö., Özeke, V. Budakoğlu, İ., Tutan, B., Nazlı, H. ve Aksoy, M. 2018). Diğer taraftan bulunan bu sonuç, Yılmaz ve Orhan'ın (2011) çalışmasında elde edilen sonuçtan farklıdır.

Kursiyerlerin DY puanlarının akademik başarıyı pozitif, YY puanlarının negatif yordamasına ilişkin elde edilen sonuçlar, ilgili literatürdeki benzer çalışmalarda elde edilen sonuçlarla benzerlik

göstermektedir. Derin yaklaşımı benimseyen kursiyerlerin akademik başarısının daha yüksek olduğuna ilişkin araştırma sonuçları (Byrne, Flood ve Willis, 2002; Gow, Kember ve Cooper, 1994) ile bu çalışmanın sonuçları ile benzerdir. Yapılan bir araştırmada, derin yaklaşımı benimseyen kursiyerlerin derin yaklaşım puanları ile akademik başarı puanları arasında pozitif, yüzeysel yaklaşım puanları ile akademik başarı puanları arasında negatif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir (Olpak ve Korucu 2014). Ayrıca Topkaya, Yaka ve Öğretmen'in (2011) ders çalışma puanlarının akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığına, ancak etki büyüklüğünün oldukça düşük düzeyde olduğuna ilişkin sonuçları ile nispeten benzerlik göstermektedir. Derin yaklaşımın akademik başarıyı, dolayısıyla öğrenmeyi pozitif, yüzeysel yaklaşımın ise negatif yönde yordaması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Öğretim elemanlarının kursiyerleri not almaya değil, öğrenmeye ikna etmeleri onların derin yaklaşıma ilişkin motivasyon ve stratejileri benimseyip uygulamasına katkı sağlayabilir. Öğrenme olduğu takdirde bunun akademik başarıya da mutlaka yansıyacağı hususunda kursiyerlerin bilgilendirilmesi önemli olabilir.

Not almaya yönelik olarak görülebilecek olan kolaycılığın aslında not alma amacıyla hareket eden kursiyerlerin bu amacına da yeterince katkı sağlamadığı anlaşılmaktadır. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına kayıtlı olan öğrencilerin DY puanlarının YY puanlarına göre daha baskın olduğu söylenebilir. Cinsiyet değişkeni derin yaklaşımda etkili olmamakla birlikte, yüzeysel yaklaşımda etkilidir. Erkek kursiyerlerin not alma kaygısıyla hareket etme eğiliminin daha yüksek olduğu söylenebilir. Derin yaklaşımı benimseyen kursiyerlerin akademik başarı puanlarının da yüksek olduğu, DY puanlarının düşmesine paralel olarak akademik başarı puanının da düştüğü tespit edilmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki hususlar önerilebilir:

1. Kursiyerler öğrenme sürecinde derin yaklaşımı tercih etmenin akademik başarıyı da beraberinde getirdiği konusunda bilgilendirilebilir.
2. Kursiyerlerin öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri öğrenmeleri uygulayabilmeleri için ortam oluşturulabilir. Bu tür ortamlar derin öğrenme yaklaşımını da teşvik edebilecek uygulamalar yapılabilir.

ETİK BEYAN: "Pedagojik Formasyon Programına Kayıtlı Kursiyerlerde Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Ders Çalışma Yaklaşımları" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

Kaynakca

Akar, H. (2016). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ile genel erteleme eğilimleri arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(11), 111-135.

Akbaba, S. (2006). *Öğrenme Psikolojisi* (3. Baskı), Ankara: Aydan Matbaacılık.

Aksu, C. ve Kurtuldu, M. K. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi, *Inesjournal*, 2 (4), 200-213.

Altun, S. (2013). Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının üniversite türüne, öğrenim görülen alana ve cinsiyete göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 2 (3), 50-56.

Arslan, S., Ceylan, B., ve Koçoğlu, D. (2015). Hemşirelik Öğrencilerinin Ders Çalışma Yaklaşımları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, *2*(2), 59-69.

Biggs, J. (1999). *What the student does: Teaching for enhanced learning.* Higher Education, 18 (1), 57-75.

Biggs, J., ve Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. (4th ed.). Open University Press: McGraw-Hill Education.

Biggs, J., Kember, D., ve Leung, D. Y. (2001). The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire:R-SPQ-2F. British Journal of Educational Psycology , 71 (1), s. 133-149.

Byrne, M., Flood, B., ve Willis, P. (2002). *The relationship between learning approaches and learning outcomes: a study of Irish accounting students.* Accounting Education , 11 (1), s. 27-42.

Calp, Ş., ve Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(40), 300-317.

Coşkun, Ö., Özeke, V. Budakoğlu, İ., Tutan, B., Nazlı, H. ve Aksoy, M. (2018). Ders çalışma becerileri ve yaklaşımı ölçeğinin uyarlanması: Tıp fakültesi öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Gazi Medical Journal*, 29 (1), 23-30.

Çuhadar, C., Gündüz, Ş., ve Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü Öğrencilerinin Ders Çalışma Yaklaşımlarının ve Akademik Öz-yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 251-259.

Diseth, A., Pallesen, S., Hovland, A. ve Larsen, S. (2006). Course experience, approaches to learning and academic achievement. Education & Training, 48(2-3), 156-169.

Dönmez, C., Yazıcı, K. ve Demirez, G. M. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımlarının İncelenmesi, *International Online Journal of Educational Sciences*, *8*(2), 227-239.

Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(1), 62-76.

Entwistle, N., ve McCune, V. (2004). *The conceptual bases of study strategy inventories.* Educational Psychology Review, 16(4), 325-345.

Geçer, A.K. (2012) An examination of studying approaches and information literacy self-efficacy perceptions of prospective teachers. Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 49, 151-172.

Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerindeki etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 33 (150), 1-13.

Gezer, M., ve Şahin, İ. F. (2017). Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (SÖYÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, *16*(1), 228-244.

Goh, P. S. C. (2005). *Perceptions of learning environments, learning approaches, and learning outcomes: A study of private higher education students in Malaysia from twinning programmes* (Doctoral dissertation). Unpublished Doctoral Theses. University of Adelaide.

Gow, L., Kember, D., ve Cooper, B. (1994). *The teaching context and approaches to study of accountancy students.* Issues in Accounting Education, 9 (1), s. 118-141.

Kayalar, F. & Kayalar, F. (2017). The effects of Auditory Learning Strategy on Learning Skills of Language Learners (Students' Views). IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS) , vol. 22, no. 10, 2017, pp. 04–10.

Marton, F., ve Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I - Outcome and process. *British journal of educational psychology*, *46*(1), 4-11.

Mattick, K., Dennis, I., ve Bligh, J. (2004). *Approaches to learning and studying in medical students: validation of a revised inventory and its relation to student characteristics and performance.* Medical Education, 38(5), 535-543.

Olpak, Y. Z., ve Korucu, A. T. (2014). Öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 333-347.

Ozan, C., Köse, E., ve Gündoğdu, K. (2012). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, *2*(2), 75–92.

Ozan, C. ve Çiftçi, M. (2013).Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri ve öğrenmeye ilişkin algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(1), 55–66.

Özgür, H. ve Tosun, N. (2012). Öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(24), 113–125.

Rahman, S. ve Mokhtar, S. (2012). Structural relationship of learning environment, learning approaches, and generic skills among engineering students. *Asian Social Science*, 8(13), 280-290.

Ryan, M. T., Irwin, J. A., Bannon, F. J., Mulholland, C. W., ve Baird, A. W. (2004). Observations of veterinary medicine students' approaches to study in pre-clinical years. *Journal of Veterinary Medical Education*, *31*(3), 242-254.

Sarıbaş, İ. A. ve Akay, C. (2017). Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları: Bir karma yöntem araştırması, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 58, 157-175.

Senemoglu, N. (2011). College of Education students' approaches to learning and study skills. *Egitim ve Bilim*, *36*(160), 65-80.

Topkaya, N., Yaka, B., ve Öğretmen, T. (2011). Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanteri'nin uyarlanması ve ilgili yapılarla ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(159), 192-204.

Yağcı, M. (2015). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesi ve akademik başarıya etkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *16*(3), 261-275.

Yıldız, Y. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının akademik beklentileri açısından incelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 3 (10), 400-414.

Yılmaz, M. B., ve Orhan, F. (2011). Ders çalışma yaklaşımı ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 69-83.

Extended Abstract

Introduction

Academic success is one of the focus areas of educational research. It can be considered as an indicator of the level of realization of school learning. Learning can be influenced positively or negatively by a number of environmental factors. One of the factors that can be evaluated as an individual source is the approach of the student to studying. The approach to studying is defined as one of the factors affecting the learning of the individual. The approach to studying illustrates the way students approach academic tasks. The individual's approach to learning can be handled in three categories. The first one is the superficial approach in which person studies with fearful of failure and aims to be successful, the second one is the strategic approach in which the person tries to use time and space effectively to bring success to an appropriate level, and the third one is the deep approach in which person aims to learn with an inner interest. It is stated that individuals can behave in two different ways while performing their learning. Firstly, learners can focus on understanding the subject in every way and making it meaningful in the mind, or they might act only to succeed in the course.

The approach to studying has a changeable feature through the correct orientation of the instructor or lecturer. For this reason, it is important to know the students or trainees' approaches to studying to convert the superficial approaches into deep approaches. Furthermore, knowing the effect of Cumulative Grade Point Average (CGPA) which is a marker of the level of deep and shallow approaches to learning may be of relevance in the process of guiding learners towards correct approaches to learning. The purpose of the study is to determine whether the trainees' approach to studying, who is enrolled in the pedagogical formation program, is meaningful predictors of academic achievement.

Method

This study, which was designed in the general screening model, was obtained from 187 trainees registered to the Pedagogical Formation Education Certificate Program of a university in the east of Turkey. 72 of the trainees participating in the study are male, 115 are females.

Table 1: Distribution of the participants in terms of gender

Gender	Frequency	Percentage
Male	72	38,5
Female	115	61,5
Total	187	100,0

Data Collecting Tool

An open-ended question was asked to identify the academic achievement of the trainees. Academic achievement reflects the academic achievement of the undergraduate program in which trainees are enrolled or graduated.

Table 2: Internal consistency coefficients of Study Process Scale sub-dimensions

Dimensions	N	Number of Item	Cronbach's Alpha
DM	187	5	.600
DS	187	5	.604
SM	187	5	.623
SS	187	5	,435
Deep Approach	187	10	.762
Surface Approach	187	10	.718

As a data collecting tool, we used Study Process Questionnaire developed by Biggs and adapted to Turkish by Yılmaz and Orhan. The scale consists of 20 questions. Half of these questions are designed to measure the Deep Approach (DA) and the other half to the Surface Approach (SA) scores. In the dimension of DA, there are five questions in sub-dimensions of Deep Motivation (DM) and Deep Strategy (DS) each, in the dimension of SA there are five questions in SM sub-dimension and DS. In the dimension of SA, there are also sub-dimensions of Surface Motivation (SM) and Surface Strategy (SS) consisting of five questions each. Since the reliability coefficients of this study regarding DM, DS, SM and SS subscales were low (between .44 and .62), no analysis and evaluation were made on these subscales. On the other hand, the internal consistency coefficient for DA in this study is .76, and the internal consistency coefficient for SA is .72. Multiple linear regression analysis was performed to answer the research question.

Findings

Descriptive statistics for the variables are shown in Table 3. The average score of the achievements ranged from 1.35 to 3.64, with an average of 2.65 over the quadrature grade system. The DA average score is 32.06 and the SA average score is 25.23. It suggests that the DA average is higher than the SA average.

Table 3: Descriptive statistics for the variables

Variables	N	Lowest	Highest	$\bar{X}$	Ss
CGPA	187	1,35	3,64	2,65	,39
Deep Approach	187	13,00	50,00	32,06	6,52
Surface Approach	187	10,00	44,00	25,23	6,76

Correlation coefficients between the variables are shown in Table 4. There is a positive relationship between DA and CGPA, while there is a negative relationship between SA-CGPA and SA-DA.

Table 4: Correlation coefficients between the variables (N: 187)

Variables	CGPA	Deep Approach
DA	,333**	
SA	-,259**	-,359**

**p < .001

The results of the multiple linear regression analysis performed to answer the research questionnaire are shown in Table 5. The results of the one-way ANOVA test suggest that the regression model established is generally meaningful ($F_{2\text{-}184}$: 14.151, p < .01).

Table 5: Outcomes of multiple linear regression analysis of academic achievement of DA and SA Scores

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
Model	**B**	**S. Error**	**β**	**t**	**p**
(Constant)	2,353	,208		11,327	,000**
DA	,017	,004	,276	3,754	,000**
SA	-,009	,004	-,160	-2,169	,031*
R: ,365	R^2: .133	$F_{2\text{-}184}$: 14.151, p < .01		*p < .05	**p < .01

The results of multiple linear regression analysis indicate that DA and SA scores are significant predictors of CGPA. However, DA is a positive predictor, while SA is a negative predictor (R: .365, R^2: .133, $p < .01$). In other words, while the CGPA scores rise in parallel with the increase in the DA scores, the CGPA scores decrease although the YY scores rise. It suggests that 13.3% of variance in CGPA can be explained by DA and SA scores. The results of the analysis indicate that CGPA scores are a stronger predictor of DA (β: .276) than SA (β: -.160) in the procedure.

Discussion and Conclusion

The results of our study are similar to those obtained in the related literature. They are similar to those of research results that academic achievements of the students adopting a deeper approach tend to be high. In a study, it was determined that there was a positive relationship between the deep approach scores and the academic achievement scores of the students who adopted the deep approach, and negative correlation between the superficial approach scores and the academic achievement scores.

It can be evaluated that it is an expected result that the Deep Approach is a positive predictor, while the Surface Approach is a negative predictor of academic success, that is, learning. Instructors can convince trainees not to take notes but to learn to contribute to their adoption and implementation of motivation and strategies for deep approach. In the case of learning, it is important that the trainees are informed about its effect on their academic success. It is understood that the easiness of the students to take notes actually does not make a sufficient contribution to this purpose of the student so as to take notes.