

BÖLÜM 4

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN DERS ÇALIŞMA YAKLAŞIMLARI

Evin ERDEN TOPOĞLU¹

GİRİŞ

Öğretme-öğrenme sürecinin bileşenleri öğretmen, öğrenci, öğretim programı, öğrenme ortamı ve sosyal çevre olarak tanımlanabilir. Bu süreçte öğrenci öğrenen, öğretmen bilgiyi kazandırmaya aracılık eden kişi olarak yer almaktadır. Öğretim programı ise kazandırılması amaçlanan etkinlik içeriklidir. Pek çok kuram öğrenmeyi açıklamaya çalışmıştır ancak özellikle yapılandırmacı yaklaşımla birlikte bu öğrenme-öğretme sürecinin bileşenleri içerisinde en çok öğrenciye vurgu yapılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenler dışardan edindikleri bilgiyi ezberlemek yerine, önceki öğrenmeleriyle yeni öğrenmeleri arasında bağ kurarak bilgiyi anlamlandırır, başka bir deyişle yapılandırır. Öğretmenler ise ders veya konudan çok, kendi öğrenmesi üzerinde düşünen bireylere odaklanırlar (Erdem ve Demirel, 2002). Bu noktada, öğrencinin öğrenme sürecini kendi kendine nasıl yürüttüğü söz konusu olmaktadır. Kişinin kendi öğrenmesi üzerinde kontrol sahibi olduğu varsayımıyla hareket edildiğinde öğrenme ile ilgili hangi değer, amaç ve stratejileri benimsediği üzerinde durmak gerekmektedir.

Öğrenme, genellikle ihtiyaçlar doğrultusunda gerçekleşmekte ve öğrenme süreçleri bireyler arasında farklılık göstermektedir. Bireyin farklı öğrenme yaklaşımlarını tercih etmesi onun öğrenmeye hangi niyetle yöneldiği ile ilgilidir. Öğrenme yaklaşımları yüzeysel, derin ve stratejik yaklaşım olarak sınıflandırılabilir. İlk olarak Marton ve Säljö tarafından 1976'da derin ve yüzeysel yaklaşım olarak ele alınan öğrenme yaklaşımı kavramı, öğrencilerin bir öğrenme görevine nasıl yöneldiklerini iki boyutla açıklamaya çalışmıştır. Derin öğrenme yaklaşımı kullanan kişilerin öncelikli amacı sorumlu oldukları öğrenme görevini bütünüyle anlamak iken yüzeysel yaklaşımı tercih edenlerin genellikle dışsal motivasyona bağlı olan dersi geçmek, ailesi veya bulunduğu sosyal çevre tarafından onaylanmak gibi nedenlere dayanmaktadır (Biggs, 2012). Ramsden (1979), bunlar dışında her iki

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi AD., evinerden@hotmail.com

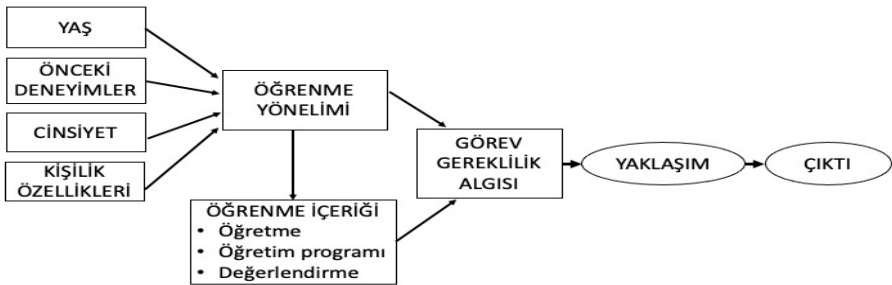
yaklaşımın kombinasyonu sayılabilecek öğretmenlerin beklentileri ve değerlendirme ölçütleri konusunda uyanık ve mümkün olan en yüksek düzeyde başarıya odaklı bir yaklaşım olan stratejik yaklaşımı önermiştir. Biggs (1979) ise araştırmasında öğrenme yaklaşımı ile ilgili yararlanma (*utilising*), içselleştirme (*internalising*) ve başarıma (*achieving*) olarak üç faktör öne sürmüştür. Bu faktörlerden yararlanma (*utilising*), yüzeysel yaklaşımla, içselleştirme (*internalising*) derin yaklaşımla, başarıma (*achieving*) ise stratejik yaklaşımla örtüşmektedir. Yüzeysel yaklaşımla benzerlik gösteren ve yararlanma olarak ifade edilen yaklaşımı benimseyen öğrenciler üniversitede öğrenim görmek, daha iyi bir iş bulmak veya başarısızlıktan kaçınmak gibi pragmatik nedenlerle öğrenmeye yönelirler. Dolayısıyla, görece sınav kaygısı daha yüksek olan bu kişiler öğrenme içeriğini dönüştürmek veya içselleştirmek yerine olduğu gibi alıp kopyalarlar (*reproducing*). Derin yaklaşımla paralellik gösteren içselleştirmede ise, öğrenci bir üniversiteye gitmeyi kendini gerçekleştirmek veya öğretim programına çalışmayı kendi iyiliği için istemekte ve içeriği kavramsal çerçevenin ötesinde bütünüyle anlamlandırmaya yani içselleştirmeye gayret göstermektedir. Öğrenme yaklaşımlarının üçüncü boyutu olan başarıma (*achieving*), rekabetçi bir bağlamda başarıya odaklanmadır. Bu yaklaşıma sahip öğrenciler kendi iyilikleri için, öğrenmelerini başarıya dönük yüksek bilişsel stratejiler kullanarak iyi organize ederler. Çalışmalarını planlar, ödevlerini zamanında tamamlarlar. Söz konusu model üç ortogonal boyuttan oluştuğu için öğrencilerin çoklu motivasyon ve karma stratejilere sahip olabilecekleri de unutulmamalıdır (Biggs, 1979). Öğrenciler öğrenme yaklaşımlarını içerik veya içinde buldukları genel duruma uyarlarlar (Fransson, 1977). Bu bakımdan öğrenme stratejileri, çalışma alışkanlıkları ve çalışmaya ayrılan süre gibi çalışma sürecine yönelik konular öğrencinin öğrenme niteliği ile ilgilidir (Biggs, 1979).

Şen (2006), akademik başarısızlığın en büyük nedenlerinden birinin öğrencilerin etkili öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarını yeterli düzeyde kullanamaması olduğunu ifade etmiştir. Kember ve Harper (1987), pek çok geleneksel çalışma becerileri eğitimlerinin içerik olarak sürekli tekrar etmeye ve ezberi geliştirmeye vurgu yaptığını ileri sürmüştür. Bunun yanı sıra ölçme ve değerlendirme biçimlerinin de gözden geçirilmesi ve o doğrultuda stratejiler uygulanması önemlidir. Beyaztaş ve Senemoğlu (2015)'in başarılı öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını nitel araştırma yöntemiyle inceledikleri araştırma bu konuya ışık tutmaktadır. Araştırmacıların çalışma bulguları, öğrencilerin çalıştıkları dersin sözel veya sayısal türden olmasına ve sınav türüne (çoktan seçmeli test, yazılı, doğru-yanlış gibi.) göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur. Dersin sözel, değerlendirmenin de

çoktan seçmeli veya doğru-yanlış sorusu olması öğrencileri yüzeysel yaklaşıma, dersin sayısal ve değerlendirmenin klasik veya boşluk doldurma şeklinde olması ise derin yaklaşıma yönlendirmektedir. Bu durum, öğrencilere öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine dönük eğitimler vermenin tek başına yeterli olmayacağını, öğrenme içeriklerinin ve dersin ölçme değerlendirme boyutunun da derin yaklaşımı benimsemeye dönük olarak düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Kember ve Harper (1987), öğrenme yaklaşımının şekillenmesinde iki önemli noktaya vurgu yapmıştır. Bunlardan ilki, öğrencilerin derin yaklaşım gerektiren konularda çalışma becerilerinin geliştirilmesi için desteğe ihtiyaçları olduğudur. Öğrenciler çalışmalarında derin yaklaşım sergilemeye yatkın olsalar bile fazla iş yükü, esnek olmayan öğrenme ortamları ve öğretim elemanlarının yüzeysel öğrenmeye teşvik eden beklentileri gibi nedenlerle yüzeysel yaklaşıma başvurabilirler. İkinci nokta ise öğrencileri yüzeysel yaklaşıma yönelten faktörlerin üstbilişsel stratejilerin kullanımına yoğunlaşan öğretim programı tasarımı, dersi planlama veya kurum içi politikalarla kontrol altına alınabileceğidir. Bu iki nokta, her ne kadar “akademik yaklaşımli öğrenciler” olarak tanımlansalar da derin yaklaşıma yönelen öğrencilerin, kendi belirlediği önermelerle öğretmen beklentilerinin örtüşmesi koşuluyla başarılı olabildiklerini açıklar niteliktedir.

Literatüre bakıldığında, başarı ile derin ve stratejik öğrenme yaklaşımları arasında pozitif yönlü, yüzeysel yaklaşım arasında ise negatif yönlü ilişkiler olduğu görülmektedir (Bernardo, 2003; Duff vd., 2004; Ekinci, 2008; Sadler-Smith ve Tsang, 1998; Watkins, 2001). Peki bu süreçte uygun stratejileri kullanmak ve öğretim programını planlamak başarı için yeterli midir? Duff vd. (2004), bu sorunun yanıtını önceki eğitim deneyimlerine ek olarak yaş, cinsiyet ve kişilik özellikleri gibi değişkenlerin dahil edildiği bir model önerisi ile vermeye çalışmıştır. Duff vd. (2004)’in Ramsden (1992)’in bağlamsal modelini yeniden uyarlayarak önerdiği model Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1. Öğrenme modeli (Duff vd., 2004)

Duff vd. (2004)'nin araştırma bulguları öğrenme yaklaşımlarının belli ölçüde kişilikle ilişkili olduğunu ve akademik başarıyı kısmi olarak yordadığını ortaya koymuştur. Zhang (2003)'ün araştırması da benzer şekilde beş faktör kişilik özelliğinin (dışa dönüklük, uyumluluk, özdisiplin veya sorumluluk duygusuyla hareket etme, nörotizm ve deneyime açıklık) belirli bir dereceye kadar öğrenme yaklaşımlarını öngördüğünü göstermiştir. Bu özellikler içerisinde en çok sorumluluk duygusuyla hareket etme (özdisiplin) ve açıklık özelliklerinin yaklaşım farklılıklarını açıklamaya katkısı olmuştur. “Özdisiplin”, öğrenmede hem derin hem de başarı odaklı yaklaşımlar için, “açıklık” ise derin yaklaşım için iyi bir yordayıcı olarak göze çarpmaktadır. Nörotizm, öğrenmeye yüzeysel yaklaşımı, uyumluluk özelliği ise başarılı olmayan bir öğrenme yaklaşımını açıkça yordamaktadır. Dışa dönüklüğün herhangi bir öğrenme yaklaşımıyla ilişkisine dair belirgin bir model oluşturulmamıştır. Yine başka bir çalışmada (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2009) deneyime açıklık ve derin öğrenme yaklaşımı arasında pozitif yönlü, yüzeysel yaklaşım arasında negatif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada, çalışma yaklaşımlarının belirlenmesi ve geliştirilmesinde öğrenim görülen bölümler ve bölümlere özgü kişilik özelliklerine de vurgu yapmak yerinde olacaktır.

Ramsden (1979)'ün araştırması farklı bölümlerde öğrenme atmosferinin değişiklik göstermesi nedeniyle öğrencilerin öğrenmelerinde kullandığı yaklaşım ve stratejilerin de çeşitli olduğunu ortaya koymaktadır. Holland vd. (1969) ise kişilik özelliklerini mesleki çevre boyutunda gerçekçi, araştırmacı, sosyal, girişimci, geleneksel ve sanatçı olarak altı farklı kişilik tipi olarak tanımlamaktadırlar. Kişiler ve meslekler çoğunlukla bu özellikleri bir arada bulundurmakta ve bireyler bu özelliklerden en az birine uygun olan mesleki çevreyi tercih etmektedirler. Örneğin; bir müzik öğretmenin hem öğretmen hem sanatçı yönü olduğu düşünüldüğünde farklı kişilik tiplerine sahip olması beklenmektedir (Demirkol ve Aslan, 2021). Çeşitli araştırmalar farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin kişilik özelliklerinde farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur (Arslan, 2018; Haller ve Courvoisier, 2010; Sır, 2016). Arslan (2018), Müzik ve Resim-İş Öğretmenliği öğrencilerinin açıklık ve nevroitiklik boyutlarında diğer bölüm öğrencilerine göre (Fen Bilgisi, Sınıf, Sosyal Bilgiler, PDR) anlamlı şekilde yüksek, uyumluluk ve sorumluluk boyutlarında ise anlamlı şekilde düşük puanlar almışlardır. Yine kişilik özellikleri ve düşünme stillerinin farklı yaratıcı alanlarda incelendiği, güzel sanatlar ve psikoloji bölümünden öğrencilerle gerçekleştirilen başka bir çalışmada (Haller ve Courvoisier, 2010) görsel sanatlar öğrencilerinin müzik ve psikoloji bölümü öğrencilerine göre daha nevroitik, deneyime daha açık ve sorumluluk

duygusuyla hareket etmede daha karmaşık bir düşünce yapısına sahip oldukları, müzik öğrencilerinin ise görsel sanatlar öğrencilerine göre daha dışadönük ve psikoloji öğrencilerine göre de daha fazla deneme yanılma yoluyla öğrenmeye meyilli oldukları öne sürülmüştür. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak aynı çalışmada sanatçıları tek bir grup olarak ele almaktansa sanatın çeşitli alanlarında farklılıklar olabildiğini göz önünde bulundurmak gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Özetlemek gerekirse, bireylerin çalışma yaklaşımlarında öğretim programı, ölçme değerlendirme biçimi, kişilik özellikleri ile bunlara ek olarak mesleki çevre ve farklı bölümlerdeki öğrenme atmosferi gibi faktörlerin belirleyici olduğu söylenebilir. Bu anlamda, pek çok bölümden farklı bir öğrenme atmosferine sahip, aynı zamanda da öğretmen ve sanatçı kimliğini bir arada taşıması beklenen güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi bu bölümlerde öğrenim gören öğrencileri anlamak, öğrenme-öğretme sürecinin verimliliği ve literatüre katkısı bakımından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışma güzel sanatlar eğitimi bölümünde öğrenim gören müzik ve resim-iş öğretmenliği öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarının cinsiyet, sınıf, bölüm, kariyer hedefi, mezun olunan lise türü, anne ve baba öğrenim durumu değişkenleri açısından incelenmesini amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde mevcut çalışmanın araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve veri çözümleme tekniklerine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Resim ve müzik öğretmeni adaylarının ders çalışma yaklaşımlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışma betimsel bir tarama çalışmasıdır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumları, olduğu gibi tanımlamaya çalışmaktadır (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-iş ve Müzik Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan 180 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	101	56.1
	Erkek	79	43.9
Sınıf	1	46	25.6
	2	55	30.6
	3	32	17.8
	4	47	26.1
Bölüm	Müzik	97	53.9
	Resim-iş	83	46.1
Kariyer Hedefi	Akademisyen	66	36.7
	Öğretmen	86	47.8
Mezun Olunan Lise	Diğer	28	15.6
	AGSL	93	51.7
	Anadolu	50	27.8
Anne Öğrenim Durumu	Meslek	37	20.6
	Lise ve altı	150	83.3
	Lisans ve üstü	28	15.6
Baba Öğrenim Durumu	Belirtilmemiş	2	1.1
	Lise ve altı	140	77.8
	Lisans ve üstü	36	20
	Belirtilmemiş	4	2.2

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 101 kadın (%56.1) 79 erkek (%43.9) bulunmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 ile 37 arasında değişirken katılımcıların yaş ortalaması 21.62’dir ($Ss=3.141$). Katılımcıların 46’sı (%25.6) birinci sınıfta, 55’i (%30.6) ikinci sınıfta, 32’si (%17.8) üçüncü sınıfta, 47’si (%26.1) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılanların 97’si (%53.9) müzik bölümünde öğrenim görmekte iken 83’ü (%46.1) resim-iş bölümünde öğrenim görmektedir. Katılımcıların 66’sı (%36.7) akademisyen olmayı, 86’sı (%47.8) öğretmen olmayı, 28’i (%15.6) öğretmenlik dışında başka bir meslek icra etmeyi hedeflemektedir. Katılımcıların 93’ü (%51.7) Anadolu güzel sanatlar lisesi mezunu iken, 50’si (%27.8) Anadolu lisesi mezunu, 37’si de (%20.6) Meslek Lisesi mezunudur. Katılımcıların 150’sinin (%83.3) anne öğrenim durumu lise ve altı, 28’i (%15.6) lisans ve üzeri düzeyde olup 2’si (%1.1) anne öğrenim durumunu belirtmemiştir. Katılımcıların 140’ının (%77.8) baba öğrenim durumu lise ve altı dü-

zeyinde iken 36'sının (%20) lisans ve üzeri düzeydedir. Katılımcılardan 4'ü (%2.2) ise baba eğitim durumunu belirtmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Çalışmada katılımcıların cinsiyetlerini, yaşlarını, sınıflarını, bölümlerini, kariyer hedeflerini, mezun oldukları lise türlerini, anne ve baba öğrenim durumlarını ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği

Araştırmada, Biggs vd. (2001) tarafından geliştirilen, Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından Türkçeye çevrilip dilsel eşdeğerliği, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan ve yükseköğretim öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarını ölçmek amacıyla geliştirilen Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği kullanılmıştır. 20 maddelik bu ölçek 10 adet derin ve 10 adet yüzeysel yaklaşım olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli Likert tipindeki ölçek “Hiç Geçerli Değil (1)”, “Bazen Geçerli (2)”, “Yarı Yarıya Geçerli (3)”, “Sık Sık Geçerli (4)” ve “Her Zaman Geçerli (5)” ifadeleri ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin iki alt boyutundan da alınabilecek en yüksek puanlar 10 ile 50 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı derin yaklaşım için .79, yüzeysel yaklaşım için ise .73 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı bu çalışmada ise derin yaklaşım için .78, yüzeysel yaklaşım için .84 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada uygulanacak analizlerin parametrik ya da non-parametrik olmasının belirlenmesi için cinsiyet, bölüm, anne-baba öğrenim durumu değişkenlerinin normal dağılıp dağılmadığı grupların eğiklik ve basıklıkları incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda eğiklik ve basıklık değerlerinin cinsiyet değişkeni için 1.217 ile -.861 arasında, bölüm değişkeni için .530 ile -.747 arasında, anne öğrenim durumu için .865 ile -.915 arasında, baba öğrenim durumu için .768 ile 1.057 arasında değişmekte oldukları görülmüştür. Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre eğer grupların eğiklik ve basıklık değerleri +3 ile -3 arasında ise gruplar normal dağılmaktadır. Bu bilgi ışığında grupların normal dağıldığı belirlenmiş dolayısıyla parametrik testlerden bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Araştırmada katılımcıların sınıf, kariyer hedefi ve mezun oldukları lise değişkenleri ile onların ders çalışma yaklaşımları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılacak analizin parametrik ya da non-parametrik mi olduğunun tespit edilmesi gerek-

mektedir. Bu amaç doğrultusunda varyansların homojenliği kontrol edilmiş ve bu değişkenlerin tümü için varyansların homojen olduğu (Levene F, $p > .050$) belirlenmiştir (Morgon vd., 2004). Dolayısıyla sınıf, kariyer hedefi ve mezun oldukları lise değişkenleri için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizleri sonuçlarında farkın nedeninin ortaya konması amacıyla post-hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Ayrıca tek yönlü varyans analizlerinde anlamlılık seviyesi belirlenirken Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bunun için anlamlı fark/grup sayısı formülü uygulanmıştır (Miller, 1981). Dolayısıyla anlamlılık düzeyi sınıf değişkeni için $(.05/4) .0125$, kariyer hedefi ve mezun olunan lise değişkenleri için $(.05/3) .0166$ belirlenmiştir. Bunun dışında çalışmada anlamlılık düzeyi $.05$ 'tir.

BULGULAR

Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların yüzeysel öğrenme yaklaşımı puan ortalamaları 26.90 puan iken ($Ss= 7.90$) derin öğrenme yaklaşımı puan ortalamaları 30.16'dır ($Ss=6.59$). Katılımcıların ders çalışma yaklaşımları ile cinsiyetleri arasındaki fark bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2' de sunulmuştur.

DÇY	Cinsiyet	n	X	Ss	t	sd	p
Yüzeysel	Kadın	101	25.73	7.57	-2.256	178	.025
	Erkek	79	28.38	8.11			
Derin	Kadın	101	30.18	5.96	.034	178	.973
	Erkek	79	30.14	7.36			

Tablo 2'de görüldüğü üzere erkek katılımcıların ($X=28.38$, $sd=8.11$) Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği'nin yüzeysel yaklaşım alt boyutundan aldıkları toplam puan ile kadın katılımcıların ($X=25.73$, $sd=7.57$) yüzeysel alt boyutundan aldıkları toplam puan arasında erkekler lehine anlamlı bir fark vardır ($t_{178}=-2.256$, $p=.025$). Katılımcıların Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği'nin derin yaklaşım alt boyutundan aldıkları puan onların cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermemektedir ($t_{178}=.034$, $p=.973$). Katılımcıların ders çalışma yaklaşımları ile sınıfları arasındaki fark tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Ders Çalışma Yaklaşımları ve Sınıflarına İlişkin ANOVA Tablosu

DÇY	Sınıf	N	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Farkın nedeni
Yüzeysel	1	46	25.31	7.23	3 (Gİ) 176(GA)	7.245	.000	4>1 4>2
	2	55	24.30	7.97				
	3	32	27.94	8.55				
	4	47	30.78	6.42				
	Toplam	180	26.90	7.90	179			
Derin	1	46	30.72	6.78	3 (Gİ) 176(GA)	.218	.884	
	2	55	30.16	6.06				
	3	32	29.49	6.69				
	4	47	30.07	7.09				
	Toplam	180	30.16	6.59	179			

Tablo 3' te görüldüğü üzere 4. sınıfta öğrenim gören katılımcıların Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği yüzeysel alt boyutundan aldıkları puan 1. sınıfta ve 2. sınıfta öğrenim görmekte olan katılımcılarınkine göre anlamlı derecede yüksektir ($F_{3-176} = .7245, p = .000$). Katılımcıların Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği derin alt boyutundan aldıkları puan onların öğrenim görmekte oldukları sınıflara göre anlamlı fark göstermemektedir ($F_{3-176} = .218, p = .884$). Katılımcıların ders çalışma yaklaşımları ile bölümleri arasındaki fark bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'e sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Ders Çalışma Yaklaşımları ve Bölümlerine İlişkin t Testi Tablosu

DÇY	Bölüm	n	X	Ss	t	sd	p
Yüzeysel	Müzik	97	26.50	8.19	-.721	178	.472
	Resim	83	27.36	7.58			
Derin	Müzik	97	30.37	6.61	.462	178	.644
	Resim	83	29.92	6.60			

Tablo 4'te görüldüğü üzere katılımcıların Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği yüzeysel ($t_{178} = -.721, p = .472$) ve derin alt boyutlarından ($t_{178} = .462, p = .644$) aldıkları puan onların öğrenim görmekte oldukları bölümlere göre anlamlı fark göstermemektedir. Katılımcıların ders çalışma yaklaşımları ile kariyer hedefleri ara-

sındaki fark tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5’ te sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların Ders Çalışma Yaklaşımları ve Kariyer Hedeflerine İlişkin ANOVA Tablosu								
DÇY	Kariyer hedefi	N	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Farkın nedeni
Yüzeysel	Akademisyen	66	24.82	6.84	2 177	5.234	.006	Diğer> Akademisyen
	Öğretmen	86	27.49	8.00				
	Diğer	28	30.27	8.75				
	Total	180	180	7.90	179			
Derin	Akademisyen	66	31.30	6.00	2 177	3.338	.038	
	Öğretmen	86	30.15	6.78				
	Diğer	28	27.51	6.81				
	Toplam	180	30.16	6.59	179			

Tablo 5’te görüldüğü üzere resim ya da müzik dışında bir meslek icra etmeyi hedefleyen katılımcıların Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği yüzeysel alt boyutundan aldıkları puan akademisyen olmayı hedefleyen katılımcılarınkine göre anlamlı derecede yüksektir ($F_{2,177} = 5.234, p = .006$). Katılımcıların Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği derin alt boyutundan aldıkları puan onların kariyer hedeflerine göre anlamlı fark göstermemektedir ($F_{2,177} = 3.338, p = .038$). Katılımcıların ders çalışma yaklaşımları ile onların mezun oldukları lise arasındaki fark tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların Ders Çalışma Yaklaşımları ve Liselerine İlişkin ANOVA Tablosu								
DÇY	Lise Türü	N	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Farkın nedeni
Yüzeysel	AGSL	93	28.19	8.06	2 177	2.949	.055	
	Meslek	50	26.09	7.31				
	Anadolu	37	24.73	7.84				
	Total	180	26.90	7.90	179			
Derin	AGSL	93	28.74	6.12	2 177	4.673	.010	Anadolu> AGSL
	Meslek	50	31.42	6.34				
	Anadolu	37	32.04	7.39				
	Toplam	180	30.16	6.59	179			

Tablo 6'da görüldüğü üzere Anadolu liselerinden mezun olan katılımcıların Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği derin alt boyutundan aldıkları puan Anadolu güzel sanatlar liselerinden mezun olan katılımcılarınkine göre anlamlı derecede yüksektir ($F_{2-177} = 4.673, p = .010$). Bununla birlikte katılımcıların Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği yüzeysel alt boyutundan aldıkları puan onların mezun oldukları lise türüne göre anlamlı fark göstermemektedir ($F_{2-177} = 2.949, p = .055$). Katılımcıların ders çalışma yaklaşımları ile anne-baba öğrenim durumları arasındaki fark bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7' de sunulmuştur.

Tablo 7. Katılımcıların Ders Çalışma Yaklaşımları ve Anne-Baba Öğrenim Durumlarına İlişkin t Testi Tablosu

		Öğrenim durumu	n	X	Ss	t	sd	p
Anne ÖD	Yüzeysel	Lise ve altı	150	26.60	7.91	-1.526	176	.129
		Lisans ve üzeri	28	29.07	7.62			
	Derin	Lise ve altı	150	30.58	6.77	2.461	48.124	.018
		Lisans ve üzeri	28	27.91	4.94			
Baba ÖD	Yüzeysel	Liseye ve altı	140	26.66	7.69	-1.312	174	.191
		Lisans ve üzeri	36	28.59	8.51			
	Derin	Liseye ve altı	140	30.18	6.84	-.085	174	.933
		Lisans ve üzeri	36	30.29	5.59			

Tablo 7'de görüldüğü üzere anne öğrenim durumu lise ve altı olan katılımcıların ($X=30.58, sd=6.77$) Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği'nin derin yaklaşım alt boyutundan aldıkları toplam puan ile anne öğrenim durumu lisans ve üzeri olan katılımcıların ($X=27.91, sd=4.94$) derin alt boyutundan aldıkları toplam puan arasında anne öğrenim durumları lisans ve altı olan katılımcılar lehine anlamlı bir fark vardır ($t_{48.124} = -2.461, p = .018$). Katılımcıların Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği yüzeysel alt boyutundan aldıkları puan onların anne öğrenim durumlarına göre anlamlı fark göstermemektedir ($t_{176} = -1.526, p = .129$). Bununla birlikte katılımcıların Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği yüzeysel ($t_{174} = -1.312, p = .191$) ve derin alt boyutlarından ($t_{174} = -.085, p = .933$) aldıkları puan onların baba öğrenim durumlarına göre anlamlı fark göstermemektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada cinsiyet, sınıf, bölüm, kariyer hedefi, mezun olunan lise türü ve anne eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğunu ortaya koyan

altı önemli sonuca varılmıştır. Bu sonuçlardan ilki erkek katılımcıların yüzeysel ders çalışma yaklaşımı puanlarının kadın katılımcılarınkine göre anlamlı derecede yüksek olduğu, ikincisi ise dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların yüzeysel ders çalışma yaklaşımı puanlarının birinci ve ikinci sınıflarda öğrenim gören katılımcılara göre anlamlı derecede yüksek olduğudur. Bulgulara göre elde edilen üçüncü sonuç, katılımcıların bölümleri ile onların ders çalışma yaklaşımları arasında anlamlı bir fark olmadığı yönündedir. Dördüncüsü, müzik ya da resim alanları dışında bir meslek icra etmeyi hedefleyen katılımcıların yüzeysel ders çalışma yaklaşımı puanları ile akademisyen olmayı hedefleyen katılımcıların puanları arasında müzik ya da resim alanları dışında bir meslek icra etmeyi hedefleyen katılımcılar lehine anlamlı bir fark tespit edilmiş olmasıdır. Beşinci sonuç, Anadolu lisesi mezunlarının Anadolu güzel sanatlar lisesi mezunlarına göre derin ders çalışma yaklaşımı puanlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğudur. Sonuncusu ise, anne öğrenim durumu lise ve altı olan katılımcıların anne öğrenim durumu lisans ve üzeri olan katılımcılara göre derin ders çalışma yaklaşımı puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olmasıdır.

Araştırmada katılımcıların derin ders çalışma yaklaşımı puanları yüzeysel çalışma yaklaşımı puanlarına göre daha yüksek olmakla birlikte iki yaklaşımın da bu örneklem için orta seviyede olduğu söylenebilir. Yıldız (2015) müzik öğretmeni adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasında bu çalışma ile paralel şekilde katılımcıların derin ve yüzeysel ders çalışma yaklaşımı puanlarının orta düzeyde olduğunu ve çalışmaya katılan öğrencilerin derin ders çalışma yaklaşımını yüzeysel ders çalışma yaklaşımına göre daha fazla benimsediklerini belirlemiştir. Benzer bir sonuca Okur vd. (2019) de 484 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında ulaşımlardır. Hüzmeli (2017) 340 müzik öğretmeni adayı ile gerçekleştirdiği çalışmasında katılımcıların derin ve yüzeysel ders çalışma yaklaşımı puanlarının orta seviyede olduğu fakat bu çalışmadakinden farklı olarak, müzik öğretmeni adaylarının yüzeysel ders çalışma yaklaşımı puanlarının derin ders çalışma yaklaşımı puanlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada kadın katılımcılar ile erkek katılımcıların derin ders çalışma yaklaşımı düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu, fakat erkek katılımcıların kadın katılımcılarınkine göre yüzeysel ders çalışma yaklaşımı puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla erkeklerin kadınlara göre ders çalışma yaklaşımlarının daha yüzeysel olduğu söylenebilir. Literatürde benzer çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Yıldız'ın (2015) 500 müzik öğretmeni adayı ile gerçekleştirdiği çalışmada bu bulguyla paralel olarak kadınlar ile erkekler arasında derin ders çalışma yaklaşımları arasında anlamlı bir fark yok iken erkeklerle

rin kadınlara göre daha yüzeysel ders çalışma yaklaşımını benimsedikleri ortaya konmuştur. Yine benzer sonuçlar okulöncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencileriyle gerçekleştirilen farklı çalışmalarda da ortaya çıkmıştır (Ozan vd., 2012; Özgür ve Tosun, 2012). Gök vd.'nin (2022) 811 hemşirelik bölümü öğrencisi ile yaptıkları çalışmada da erkeklerin yüzeysel çalışma yaklaşımı puanları ile kadınlarınki arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Alanyazında bu bulguyla aynı doğrultuda olan farklı çalışmalar da mevcuttur (Beşoluk ve Önder, 2010; Arslan vd., 2015). Erkeklerin yüzeysel ders çalışma yaklaşımı puanlarının kadınlarınkine göre daha yüksek çıkmasının pek çok nedeni olabileceği gibi bu sonuç, erkeklerin kadınlara göre daha çok sonuç odaklı bir yaklaşım sergiliyor olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Literatürde kadınların derin ders çalışma yaklaşımlarını erkeklere göre daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşan çalışmalar olmakla (Aksu ve Kurtuldu, 2015) birlikte cinsiyetin derin veya yüzeysel ders çalışma yaklaşımlarında anlamlı farka yol açmayan bir değişken olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara da rastlanmaktadır (Olpak ve Korucu, 2014; Bahar ve Okur, 2018). Yukarıda belirtildiği gibi cinsiyet değişkeni ile ders çalışma yaklaşımları arasındaki farkın örneklemelere göre farklı sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu araştırmadaki sonuç güzel sanatlar bölümü örneklemini için geçerli olabilir. Bu bakımdan farklı üniversitelerin güzel sanatlar bölümü öğrencileri ile de ders çalışma yaklaşımlarına yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan katılımcıların ikinci ve birinci sınıflarda öğrenim görmekte olan katılımcılara göre yüzeysel ders çalışma yaklaşımı puanlarının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Sınıflara göre yüzeysel ders çalışma yaklaşımı puan ortalamalarına bakıldığında ikinci sınıfların ortalamalarının en düşük olduğu, üçüncü sınıfta ortalamasının belirgin şekilde yükseldiği ve dördüncü sınıfta en yüksek seviyesine geldiği görülmektedir. Literatürde sınıf ile ders çalışmaya yaklaşım arasında anlamlı fark olduğunu ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır. Örneğin Ekinci (2008) 3428 lisans öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada bu çalışmayla paralel olarak katılımcıların derin öğrenme yaklaşımları ile sınıfları arasındaki farkın anlamlı olmadığını fakat birinci sınıf öğrencilerinin yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının dördüncü sınıftaki katılımcılarınkine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Aksu ve Kurtuldu (2015) müzik öğretmeni adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıftakilere göre daha yüksek derin ders çalışma yaklaşımı puanları olduğunu ve ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören katılımcıların birinci sınıflardaki katılımcılara göre daha yüzeysel

ders çalışma yaklaşımına sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Güzel sanatlar bölümü öğrencilerinin öğretmen olmaya yaklaştıkça yüzeysel ders çalışma yaklaşımını puanlarının artması oldukça düşündürücüdür. Bunun tersine dört yıllık lisans eğitimi sürecinde öğrencilerin öğrenmeleri beklenen konuları daha derinlemesine çalışması ve özümsemesi beklenirken giderek sadece derslerini geçecek kadar çalışma eğiliminde olmaları şaşırtıcıdır. Bunun nedeni, öğrencilerin mezuniyete yaklaştıkça öğretmen olarak atanmalarına ilişkin kaygılarının artması ile lisans öğretim programındaki dersleri daha gereksiz görmeye başlamaları ve alanları ile ilgili derslerin onların öğretmen olarak atanmalarında belirgin bir etkisinin olmadığını düşünmeye başlamaları olabilir. Bunun yanı sıra, öğretim programında yer alan ders içerikleri ile ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de gözden geçirilerek öğrencileri derin öğrenme yaklaşımına yöneltecek düzenlemeler yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçları katılımcıların ders çalışma yaklaşımları ile öğrenim görmekte oldukları bölümleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bu sonuç, araştırmadaki iki grubun da sanat bölümleri oluşundan kaynaklanıyor olabilir. Ekinci (2008) gerçekleştirdiği çalışmada sağlık bilimleri, fen bilimleri, sosyal bilimler, güzel sanatlar öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını incelemiş ve çalışmanın sonucunda güzel sanatlar öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine göre derin öğrenme yaklaşımlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada yalnızca güzel sanatlar bölümü öğrencileri ile çalışılmıştır. Söz konusu bu iki bölüm her ne kadar sanat bölümü olsa da bu bölümlerde alan derslerine çalışma yaklaşımları birbirinden oldukça farklıdır ve bu farkın ders çalışma yaklaşımlarında belirgin bir farka yol açıp açmadığının araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan bu iki bölümde öğrenim gören öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarında anlamlı bir fark çıkmamasının nedenlerinden biri çalışmada kullanılan ders çalışma yaklaşımları ölçeğinin, müzik bölümü için öğrencilerin bireysel çalgı çalışma yaklaşımlarını, resim bölümü için ise öğrencilerin anasanat atölye çalışmalarına yönelik yaklaşımlarını ölçmekte ayırt edici yapıda olmaması olabilir. Bu bakımdan resim-iş ve müzik öğretmeni adaylarının sanatsal alan çalışmalarındaki yaklaşımlarını da ortaya koymayı amaçlayan araştırmalar için güzel sanatlar alanı özelinde bu çalışma alanlarını da kapsayan farklı ölçme araçlarının kullanılması veya geliştirilmesi tavsiye edilmektedir.

Araştırmanın sonuçları, müzik ya da resim-iş öğretmenliği dışında bir meslek icra etmeyi planlayan katılımcıların yüzeysel öğrenme yaklaşımı toplam puanlarının, akademisyen olmayı hedefleyen katılımcılarınkine göre anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Müzik öğretmeni olmayı hedefleyen öğret-

men adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı toplam puanları akademisyenlik hedefi olanlarına göre yüksek, alan dışı bir kariyer hedefi olanlarına göre düşüktür ancak bu fark anlamlı değildir. Bu sonuca paralel olarak müzik öğretmeni adaylarının ders çalışma alışkanlıklarını inceleyen Hüzmeli (2017) öğretmenlik yapmak istemeyenlerin öğretmen olmak isteyenlere göre daha yüksek yüzeysel ders çalışma yaklaşımını benimsediklerini ve müzik öğretmeni olmayı hedefleyen katılımcıların da öğretmenlik yapmak istemeyenlere göre daha yüksek derin ders çalışma yaklaşımını benimsediklerini ortaya koymuştur. Müzik ya da resim-iş öğretmenliği dışında bir kariyer hedefi olan katılımcıların diğer katılımcılara göre daha yüzeysel ders çalışma yaklaşımına sahip olmaları öngörülebilir bir sonuçtur. Kişinin bir branş öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte iken branş öğretmeni olma konusunda bir hedefinin olmaması, yalnızca dersleri geçecek kadar çalışması ve edindiği bilgileri içselleştirememesi de beklenen bir durumdur. Bununla birlikte, yetenek sınavı ile öğrenci kabul eden dolayısıyla sadece bölümlere yerleşmeye yeterli olacak puana sahip ya da yanlış tercihle bu bölümlerde istemeden öğrenim görmek zorunda kalmış olma olasılığı neredeyse mümkün olmayan güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin oldukça masraflı ve bireysel çalışmaya dayalı olan bu bölümlerde neden öğrenim görmekte olduğunu ortaya koymayı hedefleyen başka çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu sonucu destekler nitelikteki bulgular, katılımcıların kariyer hedefleri ile derin ders çalışma yaklaşımı puanları arasındaki fark incelendiğinde de görülmektedir. Elde edilen sonuçlarda, farklar anlamlı olmamakla birlikte, akademisyen olmayı hedefleyen katılımcıların derin ders çalışma yaklaşımı puanları, ilk ve orta öğretim seviyesinde resim-iş ya da müzik öğretmeni olmayı hedefleyen katılımcıların puanlarına göre daha yüksek iken ilk ve orta öğretim seviyesinde öğretmen olmayı hedefleyen katılımcıların derin ders çalışma yaklaşımı puanları da öğretmenlik dışında bir meslek icra etmeyi hedefleyen katılımcılarınkine göre daha yüksektir. Akademisyen olmayı hedefleyen katılımcıların, diğer katılımcılara göre öğretim programındaki derslerde işlenen konuları diğerlerine göre derinlemesine öğrenmeye daha çok odaklanmaları beklenen bir sonuç iken öğretmen olmayı hedefleyen öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımı puanlarının daha düşük olması, üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu durum, öğretmen olmaya hazırlık yapan öğretmen adaylarının mesleklerini yapabilmeleri için Kamu Personeli Seçme Sınavında (KPSS) başarılı olma zorunlulukları ile ilgili olabilir. KPSS'nin çoktan seçmeli test tekniğine dayalı bir sınav olması nedeniyle öğrencilerin öğretmen olarak atanma kaygısıyla kendilerini yalnızca bu sınava yönelik çalışmalara odaklanmak zorunda hissetmeleri onların ders çalışma yaklaşımlarını etkiliyor olabilir. Aynı durum öğren-

cilerin sınıf düzeyi arttıkça yüzeysel yaklaşım puanlarının artmasını da benzer şekilde açıklar niteliktedir. Bu bakımdan, alanında uzman, nitelikli öğretmenler yetişebilmesi adına öğretim programında yer alan dersler ve bu derslerin işlenişi kadar öğretim programını tamamlamış öğretmen adaylarının mesleğe seçilmesi ve yerleştirilmesinde yapılan sınavların da ölçme ve değerlendirme boyutunda gözden geçirilmesi önerilmektedir.

Araştırmada elde edilen önemli sonuçlardan bir tanesi de katılımcıların ders çalışma yaklaşımları ile mezun oldukları lise türü arasındaki farktır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, Anadolu lisesi mezunu katılımcıların derin ders çalışma yaklaşımı puanlarının Anadolu güzel sanatlar lisesi mezunlarınınkine göre anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Üçüncü kategori olan meslek lisesi grubundaki katılımcıların derin ders çalışma yaklaşımı puanlarının da Anadolu güzel sanatlar lisesi katılımcılarınkine göre daha yüksek olmasına rağmen bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde aradaki farklar anlamlı olmamakla birlikte araştırmanın sonuçlarına göre, Anadolu güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerin yüzeysel ders çalışma yaklaşımı puanlarının meslek lisesi mezunlarınınkine göre daha yüksek olduğu, meslek lisesi mezunu katılımcıların yüzeysel ders çalışma yaklaşımı puanlarının da Anadolu lisesi mezunlarınınkine göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Özgür ve Tosun'un (2012) 103 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği araştırmada mevcut çalışma ile benzer bulgular elde edilmiştir. Araştırmacıların çalışma bulguları Anadolu lisesi mezunlarının derin öğrenme yaklaşımı puanlarının diğer liselerden mezun olan öğrencilerininkine göre anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgulardan farklı olarak Akyıldız Sarıbaş ve Akay (2017) ise 803 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında meslek lisesi mezunlarının derin ders çalışma yaklaşımı puanlarının diğer liselerden mezun katılımcılarınkine göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Resim-iş ve müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin büyük bir kısmını oluşturan Anadolu güzel sanatlar lisesi mezunlarının derin ders çalışma yaklaşımı toplam puanlarının diğer tüm gruplarınkine göre daha düşük olması ve yine Anadolu güzel sanatlar lisesi mezunlarının yüzeysel ders çalışma yaklaşımı toplam puanlarının diğer gruplarınkine daha yüksek olması oldukça düşündürücüdür. Anadolu güzel sanatlar liselerinin öğretim programlarında yoğun alan dersleri yer almakta ve bu liseler öğrencileri lisans düzeyinde eğitim almaları için çoğunlukla güzel sanatlar fakülteleri, konservatuvarlar ve eğitim fakültelerinin güzel sanatlar eğitimi bölümlerine hazırlamaktadır. Bu kurumlar içerisinde eğitim fakülteleri bünyesinde yer alan güzel sanatlar eğitimi bölümleri, kendi alanlarında sanatsal uzmanlık ve

öğretmenlik niteliklerini bir arada bulunduran öğretmenler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla, bu bölümleri tercih eden Anadolu güzel sanatlar lisesi mezunu adayların, tercihleri öncesinde bölümün içeriği, program çıktıları ve hedefleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması ve bilinçli tercihler yapmamış olmaları gibi durumlar, başka bir ifadeyle “öğretmenliği” benimsemiyor veya kendilerini daha çok “sanatçı” olarak tanımlıyor olmaları ihtimali de söz konusu olabilir. Böyle bir durumda, yeterince benimsemedikleri bir öğretim programını tamamlama çabası içerisinde olan öğrencilerin, ders çalışma yaklaşımlarını öğrenim gördükleri süreçte yüzeysel bir anlayışla şekillendirmiş olabilecekleri düşünülebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre anne eğitim durumu ile katılımcıların ders çalışma yaklaşımları arasında anlamlı bir fark vardır. Elde edilen sonuçlar anne öğrenim durumu lise ve altı olan öğretmen adaylarının derin ders çalışma yaklaşımı puanlarının, anne öğrenim durumu lisans ve üzeri olan öğretmen adaylarınınkine göre anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Anlamlı fark olmamakla birlikte, anne öğrenim durumları lisans ve üstü olan katılımcıların yüzeysel ders çalışma yaklaşımı puanları anne öğrenim durumu lise ve altı olan katılımcılarınkine göre daha yüksektir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının babalarının öğrenim durumları onların ders çalışma yaklaşımlarına göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuca benzer bir bulgu Hüzmeli'nin (2017) müzik öğretmeni adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada elde edilmiştir. Hüzmeli'nin çalışmasının sonuçlarına göre anneleri ilkökul mezunu olan öğretmen adaylarının derin ders çalışma yaklaşımı puanları, anneleri lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmen adaylarının puanlarına göre anlamlı derecede yüksektir. Aynı çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının baba öğrenim durumları ile onların ders çalışma yaklaşımları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Anne-baba öğrenim durumu arttıkça öğrencilerin derin ders çalışma yaklaşımlarının da artması beklenirken, anne öğrenim durumu lise ve altı olan öğrencilerin derin ders çalışma yaklaşımı puanlarının anlamlı derecede yüksek olması dikkat çekicidir. Bu çalışmada anne-baba öğrenim durumu lisans ve üzeri ile lise ve altı gruplarından oluşmaktadır. Lisans ve üzeri grubunu lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu anne-babalar oluştururken lise ve altı grubunu lise, ortaokul, ilkökul mezunu anne-babalar ile herhangi bir okuldan mezun olmamış fakat okuma yazma bilen ve okuma yazma bilmeyen anne-babalar oluşturmaktadır. Bu sonucun farklı nedenleri olabilir. Öğrenim durumu lisans ve üzeri olan anneler, belirli düzeyde almış oldukları eğitim deneyimleri nedeniyle çocuklarının eğitimleri konusunda diğer gruptaki annelere göre daha yönlendirici olabilirler. Bu durum, öğretmen adaylarının, kendi eğitim yaşantılarında yeterince inisiyatif

almayan, sadece derslerini geçecek kadar çalışan öğrencilere dönüşmelerine yol açıyor olabilir. Araştırmada elde edilen sonucun bu ve benzer durumlarla ilgili olup olmadığının ortaya konabilmesi için farklı araştırma modelleri ve örneklem-lerle çalışmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksu, C. ve Kurtuldu, M.K. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 200-213.
- Akyıldız Sarıbaş, İ. ve Akay, C. (2017). Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları: Bir karma yöntem araştırması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 58, 157-175.
- Arslan, A. (2018). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki kişilik tipleri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans]. İnönü Üniversitesi.
- Arslan, S., Ceylan, B., ve Koçoğlu, D. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 2(2), 59-69.
- Bahar, H.H. ve Okur, M. (2018). Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının akademik başarıyı yordama gücü. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(3), 307-318. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.446929>
- Bernardo, A.B. (2003). Approaches to learning and academic achievement of filipino students. *The Journal Of Genetic Psychology*, 164(1), 101-114. <https://doi.org/10.1080/00221320309597506>
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Beyaztaş, D.İ. ve Senemoğlu, N. (2015). Başarılı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 40(179).
- Biggs, J.B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48(3), 266-279.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher education*, 8(4), 381-394.
- Biggs, J., Kember, D. ve Leung, D.Y. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British journal of educational psychology*, 71(1), 133-149.
- Biggs, j. (2012) What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 31:1, 39-55. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642839>
- Chamorro-Premuzic, T. ve Furnham, A. (2009). Mainly openness: the relationship between the big five personality traits and learning approaches. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 524-529. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642839>
- Demirkol, A. ve Aslan, S. (2021). Holland'ın tipolojisi, bağlanma ve beş faktör kişilik kuramı üzerine bir derleme çalışması. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 1127-1150.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K. ve Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1907-1920.
- Ekinci, N. (2008). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans]. Hacettepe Üniversitesi.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırıcılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 81-87.
- Gök, F., Hergül, F.K. ve İpücürük, H.G. (2022). Hemşirelik öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesi. *Ejons International Journal*, 6(21), 253-269.
- Haller, C.S. ve Courvoisier, D.S. (2010). Personality and thinking style in different creative domains. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(3), 149.

- Holland, J.L., Whitney, D.R., Cole, N.S. ve Richards, Jr., J.M. (1969). An empirical occupational classification derived from a theory of personality and intended for practice and research. *ACT Research Report* (29), 1-22.
- Hüzmeli, I. (2017). Müzik öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutum ve ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans]. Marmara Üniversitesi.
- Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning. IV - Effectives of motivation and test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 244- 257.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi (24th ed.)*. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Kember, D. ve Harper, G. (1987). Approaches to studying research and its implications for the quality of learning from distance education. *Journal of Distance Education*, 2(2), 15-30.
- Marton, F. ve Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British journal of educational psychology*, 46(1), 4-11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Miller, R. (1981). *Simultaneous statistical inference*. New York: Springer Verlag.
- Morgon, G.A., Leech, N.L., Gloeckner, G.W. ve Barrett, K.C. (2004). *SPSS for introductory statistics use and interpretation*. (2. Baskı). New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Okur, M., Bahar, H.H. ve Sülün, A. (2019). Öğrenme stiline göre öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1235-1244. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2972>
- 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 Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 75-92.
- 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.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8(4), 411-427.
- Ramsden, P. (1992). Learning to teach in higher education. London, England: Routledge
- Sadler-Smith, E. ve Tsang, F. (1998). A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 81-93.
- Sır, N.Ş. (2016). Öğretmen adaylarının 5 faktör kişilik kuramına göre kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şen, B. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics (5th ed.)*. Harlow, England: Pearson Education Company.
- Watkins, D. (2001). Correlates of approaches to learning: a cross-cultural meta-analysis (pp. 165-196). Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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 ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 69-83.
- Zhang, L.F. (2003). Does the big five predict learning approaches?. *Personality and individual differences*, 34(8), 1431-1446.