



Investigating the relationship between anxiety levels and learning approaches among pre-service teachers

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Aytunga Oğuz¹
Gülçin Karakuş²

Abstract

The purpose of the study is to determine the relationship between pre-service teachers' anxiety levels and their learning approaches and compare them in relation to some variables (gender, field, accommodation and grade levels). The study was designed in the survey model. The data of study was obtained by the implementation of two scales; Learning Approach Scale adopted to Turkish by Yılmaz and Orhan (2011) and Trait-State Anxiety Inventory adopted to Turkish by Öner and Le Compte (1998). The sample of study consists of 309 pre-service teachers in grades 1 and 4 of Afyon Kocatepe University Faculty of Education. In the analysis of the data, descriptive statistics, t-test, ANOVA and Pearson Correlation were used. Findings of the study indicate that female pre-service teachers' adopt surface learning approach, Science Education pre-service teachers adopt deep learning approach, pre-service teachers staying at dormitories and at home with a friend have higher trait anxiety levels than others, senior pre-service teachers' trait anxiety levels are higher than freshman pre-service teachers' trait levels and there is a significant positive correlation between learning approaches and anxiety levels of pre-service teachers.

Keywords: Pre-service teachers; anxiety; learning approach.

(Extended English abstract is at the end of this document)

Özet

Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bunların farklı değişkenler (cinsiyet, program, sınıf ve barındığı yer) açısından karşılaştırılmasıdır. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmada veriler iki ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Veriler Öner ve Le Compte (1998) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri" ve Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışma 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 1. ve 4. sınıfında öğrenim gören toplam 309 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, t testi, Anova ve Pearson korelasyon tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kadın öğretmen adaylarının yüzeysel ders çalışma yaklaşımını benimsedikleri, Fen Bilgisi Öğretmenliği öğretmen adaylarının derin yaklaşımı benimsedikleri, devlet yurdunda kalan öğretmen adaylarının ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sürekli kaygı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri ile ders çalışma yaklaşımları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları; kaygı; öğrenme yaklaşımı.

¹ Associate Prof. Dr, Dumlupınar University, Faculty of Educational Sciences, aytungaoguz@hotmail.com

² M.A., karakusgulcin@gmail.com

1. Giriş

Günümüzde öğrenme ortamlarının geleneksel anlayıştan uzak, öğrencinin öğrenmesini destekleyecek ve kişisel gelişimine rehberlik edebilecek özellikte düzenlenmesine çalışılmaktadır. Öğrenme ortamı, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için oluşturulan fiziksel, sosyal ve pedagojik durum ve koşulları belirtir. İyi düzenlenmiş bir öğrenme ortamı öğrenmenin niteliğini artırabilir. Bu nedenle öğrenme ortamı öğrencinin düşünmesini destekleyecek şekilde tasarlanmalı (Savery & Duffy, 1995, s.31), öğrenciye zengin uyarıcılar ve alternatifler sunmalı (Uluyol ve Karadeniz, 2009, s. 60), esnek, farklı derslere ve farklı uygulamalara uygun ve bireysel öğrenmeye olanak verecek özellikte olmalıdır (Osborne, 2013, s.3). Böyle bir öğrenme ortamı öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırmasına olanak verebilir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenci öğrenme sürecinde bilgiyi etkin bir biçimde kendisi yapılandırmaktadır (Mayer, 2004, s.15). Bu amaçla yapılandırmacı öğrenme ortamında problem çözme, keşfederek öğrenme, işbirlikçi öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi yöntemler kullanılmaktadır (Cohen et al., 2004, s.61). Böyle bir öğrenme ortamı sınırlandırılmamıştır (Baeten, Kyndt, Struyven & Dochy, 2010, s.4), konu değil, süreç ve öğrencinin çabası önemlidir (Chan, 2003). Öğrenme sürecinde öğrencinin sorumluluk alması (Cannon & Newble, 2000, s.16), bağımsız olması (Dochy, Segers, Gijbels & Van den Bossche, 2002), bilgiyi ezberlememesi, içselleştirmesi (Weimer, 2002, s.11), soru sorması, teorik bilgiyi uygulayabilmesi gerekmektedir (Wright, 2011, s.92). Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrencinin sorumluluk alabilmesi içerikten ya da öğretmenin etkinliklerinden daha önemli görülmektedir (Cannon & Newble, 2000, s. 16). Öğretmen bu ortamda antrenör görevi yapar (Dochy et al., 2002), öğrenciyi mümkün olduğu kadar az yönlendirir (Baeten, et. al., 2010, s.243), ona rehber olur ve öğrenmesini destekler. Bu süreçte öğretmenin belirli bir konuda uzman olması beklenmez (Weimer, 2002, s.11). Çünkü bilgi amaç olarak değil, araç olarak değerlendirilmektedir (Dochy et al., 2002).

Öğrenci merkezli yapılandırmacı bir öğrenme ortamı, hem öğrenci başarısını hem de öğretmenin iş doyumunu arttırabilir. Bu nedenle geleneksel öğrenme ortamının öğrenci merkezli bir öğrenme ortamına dönüşebilmesi için öğretmen, otoritesini, gücünü öğrencilerle paylaşabilmelidir. Örneğin, öğrenci yapmak istediği ödevi bir listeden kendisi seçebilir ve sınıf ortamında alınacak kararlar sadece öğretmen tarafından değil, öğrencilerle birlikte alınabilir (Weimer, 2002, s.11). Öğrenci merkezli, yapılandırmacı anlayışla düzenlenen öğrenme ortamları öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini destekleyebilir. Yapılandırmacı öğrenme ortamında alınan bireysel sorumluluk (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007, s. 507) öğrencinin özdenetim, öz-düzenleme gibi becerileri kazanabilmesi ile de yakından ilişkilidir. Çünkü öğrencinin öz-yönetim, öz-düzenleme, özerklik gibi becerilerini destekleyen bir öğrenme ortamı, öğrencinin kendi ilgisine ve değerlerine göre hareket etmesine olanak verir, öğrenciye seçenekler sunar ve böylece onu daha özgür kılar (Núñez et al., 2011, s.306; Vansteenkiste, et al. 2012, s.431). Bu durumda, yapılandırmacı öğrenme ortamları geleneksel öğrenme ortamlarından farklı olanaklar sunarak öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyebilmektedir (Cohen et al., 2004; Schunk, 2009). Alanyazında öğrenme ortamlarının özelliklerinin öğrencilerin kullandıkları öğrenme yaklaşımlarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Beyaztaş ve Senemoğlu, 2015, s.193; Biggs, 1987, s.114; Entwistle, 2005, s. 2; Ramsden, 1979, s. 411).

Öğrenme yaklaşımı; öğrenen kişinin o ortama göre öğrenmeyi gerçekleştirmek için yaptığı çalışma olarak tanımlanabilir (Beyaztaş ve Senemoğlu, 2015, s. 114). Öğrenme yaklaşımı, öğrencinin öğrenilecek bilgi ile nasıl bir ilişki kurduğunu belirtmekte ve elde edilen öğrenme çıktısını da etkilemektedir (Byrne, Flood & Willis, 2002, s.19). Etkili ve verimli bir öğrenmenin oluşmasında öğrenme yaklaşımlarının önemi büyüktür (Yıldız, 2015, s.415). Öğrencinin nasıl bir yaklaşımla öğrendiğini bilmek, onun nasıl bir öğrenci olduğunu anlayabilmek ve ona rehberlik edebilmek açısından önem taşımaktadır.

Öğrenme yaklaşımı ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunlukla, öğrencilerin derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına odaklandıkları görülmektedir (Biggs, 1987, s.114; Marton & Säljö, 1976, s.17; Rhem, 1995, s.4). Yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla öğrenme; bilginin pasif bir

biçimde alındığı, aynen tekrarlanarak belleğe yerleştirilmeye çalışıldığı; öğrenenin seçme ve bilgiyi derinlemesine inceleme, dönüt alma ve bağımsız çalışma olanağından yoksun olduğu, tehdit ve kaygıyı tetikleyen değerlendirmelerin yer aldığı bir süreci belirtmektedir. Derin öğrenme yaklaşımı ise, öğrencinin yeni öğrendiği bilgiler ile ön bilgileri arasında bağ kurmasını, öğrencinin öğrenilecek materyale farklı açılardan bakmasını, o materyali günlük yaşamla ve kendi deneyimleri ile ilişkilendirmesini ifade etmektedir. Derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin özerklik düzeylerinin (Vansteenkiste, et.al., 2012, s. 431) ve akademik başarılarının (Diseth, 2011, s. 191; Trigwell, Ellis & Han, 2012, s.811) yüksek olduğu, kendilerini öğrenmeye adanmış, öğrenmeyi içlerinden gelen bir gereksinim olarak gördükleri, derin ve içsel bir motivasyonla öğrendikleri (Aharony, 2006, s.851); konuşulanı ya da yazılanı daha iyi kavradıkları, anlamlandırdıkları, konunun ana hatlarını ifade edebildikleri ve bilgiyi özümstedikleri (Dinsmore & Alexander, 2012, s. 195; Glyn, Dona & Kathleen, 2011, s.1) belirtilmektedir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrenciler ise, en kısa zamanda öğrenmeyi hedefler, derinlemesine sorular sormaz; algılamadan, ezberleyerek (Diseth & Martinsen, 2003), bilişsel becerileri kullanmadan, sadece konunun temel unsurlarını öğrenir, başarısız olmamak için yüzeysel bir motivasyonla çalışırlar (Aharony, 2006, s.851). Bu öğrenciler, metnin ya da konuşmanın belirli kısımlarını hatırlarlar (Dinsmore & Alexander, 2012, s.195). Araştırmalarda bu yaklaşımı benimseyen öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilere göre daha düşük olduğu (Glyn et al., 2011; Hasnor, Ahmad & Nordin, 2013; Trigwell et al., 2012), ödevlerin kendileri için zor olduğunu düşündükleri ve bu nedenle bilgileri ezberlemeye yöneldikleri (Trigwell et al., 2012) belirtilmektedir. Yüzeysel yaklaşım, ifadelerin ve ayrıntıların aynen tekrar edilmesine; derin yaklaşım ise anlamayı en üst düzeye çıkarmaya, ifade edileni daha geniş bir açıdan değerlendirerek yansıtabilmeye odaklanır (Chan, 2003).

Derin ve yüzeysel yaklaşımların yanısıra öğrencilerin kullandıkları bir diğer öğrenme yaklaşımı da stratejik öğrenme yaklaşımıdır. Stratejik yaklaşımla hareket eden öğrenciler en yüksek puanı almayı hedefledikleri için rekabetçi bir biçimde, duruma göre hem derin hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanabilirler (Beyaztaş ve Senemoğlu, 2015; Ramsden, 1979). Biggs'in (1987, s.11) başarı stratejisi olarak adlandırdığı bu strateji öğrencinin 'örnek öğrenci' olarak zamanını ve çalışma ortamını düzenlemesini gerektirir. Derin öğrenme yaklaşımıyla öğrenenler yeni bilgileri önceki bilgileriyle etkin bir biçimde ilişkilendirerek materyalin özünü anlamlı bir biçimde öğrenirken; yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla öğrenenler bilgiler arasında ilişkiler kurmadan bilgileri olduğu gibi ezberlemeye çalışmakta ve çalışma baskı ve endişesi duymaktadırlar. Stratejik öğrenenler ise öğrenme sürecinde doğru koşulları ve materyalleri bulmaya, zamanı ve çabayı etkili yönetmeye, öğretmenlerden algıladıkları tercihlere ve değerlendirme ölçütlerine göre çalışmaya sürekli çaba gösterirler (Entwistle, 2005, s.2). Öğretme-öğrenme ortamı ezberleme dayalı oluşturulduğunda öğrenciler yüzeysel öğrenme yaklaşımını, anlamaya dayalı oluşturulduğunda derin öğrenme yaklaşımını, yarışmaya ya da yüksek not almaya dayalı oluşturulduğunda stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen davranışlar sergileyebilirler (Beyaztaş ve Senemoğlu, 2015, s.193).

Öğrenciler öğrenme sürecinde öğrenme yaklaşımlarından herhangi birini benimseyebilirler. Ancak öğrencilerin benimsedikleri bu yaklaşımlara kesin ve kalıcı yaklaşımlar gözüyle bakmamak gerekir. Yüzeysel ya da derin her iki yaklaşımın da aynı anda birlikte kullanılmasının başka bir deyişle, öğrencinin hem okuduğunu hatırlamaya hem de içeriği öğrenmeye çalışmasının öğrenme sürecini kolaylaştırabileceğine işaret edilmektedir (Chan, 2003). Bu durumda her öğrencinin kendisine uygun olduğunu düşünerek benimsediği öğrenme yaklaşımı zaman zaman farklılık gösterebilir. Aynı öğrenci bazen derin, bazen yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla hareket edebilir. Örneğin bir öğrenci Vatandaşlık dersinde derin yaklaşımı benimserken Fen derslerinde formüllere ve yapıya odaklandığı için yüzeysel yaklaşımı benimseyebilir (Rhem, 1995, s.1). Öğrencinin hangi yaklaşımı benimseyeceği öğretim sürecinin özellikleriyle ilişkilendirilebilir. Derin öğrenme yaklaşımının benimsendiği durumlarda nitelikli bir

öğretimden, yüzeysel öğrenme yaklaşımının benimsendiği durumlarda ise zayıf bir öğretim sürecinden söz edilebilir (Lublin, 2003). Bu noktada öğretimin niteliği öğrencinin derin ya da yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemesini etkileyebilen önemli bir etken olarak düşünülebilir.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları bir çok etkenden etkilenmekte ve içinde buldukları bağlama göre şekillenmektedir (Beyaztaş ve Senemoğlu, 2015). Öğretmenlerin yapılandırmacı, etkili öğrenme ortamları düzenlemeleri öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımlarını ya da stratejik yaklaşımla öğrenmelerini destekleyebilir. Bu nedenle, öğrenme ortamının niteliğinin geliştirilebilmesi için öğrenme yaklaşımlarının dikkate alınması önem taşımaktadır. Eğitim ortamında özellikle eğitimcilerin öğrencinin nasıl öğrendiğini, hangi ders çalışma yaklaşımlarını kullandıklarını bilmeleri gerekir (Senemoğlu, 2011). Bu doğrultuda, öğretmen eğitimcilerin de öğretmen adaylarının nasıl öğrendiklerini ve hangi ders çalışma yaklaşımlarını kullandıklarını bilmeleri öğretmen yetiştirme sürecinde oldukça önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi öğretmen eğitiminin niteliğini artırabilir. Çünkü nitelikli bir öğretmen eğitimi hedeflenmiş ve çabalar bu yönde ise, öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri beklenir. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri durumunda ise, derin öğrenme yaklaşımını destekleyecek önlemlerin alınması gerektiği düşünülebilir (Ozan, Köse ve Gündoğdu, 2012, s.75).

Alan yazında öğrenme yaklaşımı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; derin öğrenme yaklaşımının benimsenmesinde etkili olan faktörlere (Baeten, et. al., 2010); öğrenme yaklaşımları ile epistemolojik inanç (Chan, 2003; Cano, 2005), akademik başarı (Cassidy & Eachus, 2000; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Diseth, 2011; Donnon, & Hecker, 2008; Glyn et al., 2011; Hasnor et al., 2013; Kember, Jamieson, Pomfret, & Wong, 1995; Trigwell et al., 2012; Paulsen & Gentry, 1995), öğrenme ortamı (Cope & Staehr, 2005; Entwistle, 1991) ve öz-yeterlik (Phan, 2011; Prat-Sala & Redford, 2010) arasındaki ilişkilere yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte, Türkiye’de de öğrenme ya da ders çalışma yaklaşımları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik çalışmalara (Aksu ve Kurtuldu, 2015; Altun, 2013; Ekici, 2009; Ellez ve Sezgin, 2002; Ozan ve diğ., 2012; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Senemoğlu, 2011; Taşdemir, Çalışkan ve Kula, 2014; Topkaya, Yaka ve Öğretmen, 2011; Yıldız, 2015) rastlanmıştır.

Öğrencinin öğrenme sürecini etkileyebilen bir başka etken ise kaygıdır. Kaynağı belirsiz korku kaygı olarak tanımlanmaktadır. Kaygı, olumsuz duygular yaşandığında ortaya çıkan (Baltaş ve Baltaş, 2008) ve her bireyin yaşayabileceği normal bir duygu durumudur (Öner ve Le Comte, 1998). Amerikan Psikoloji Birliği (APA, 2010) tarafından yapılan tanıma göre kaygı; gerilim, endişe duyguları ve kan basıncında artış gibi fiziksel değişikliklerle kendini gösteren bir duygudur. Kaygı iki açıdan ele alınmaktadır: Durumluk kaygı ve sürekli kaygı (Palti, 2012). Durumluk kaygı belirli bir durumda hissedilen stresten kaynaklanmaktadır. Buna göre, belirli durum devam ettiği sürece stres devam eder, durum ortadan kalktığında stres de yok olur (Aslan, 2009). Sürekli kaygı ise daha geniş kapsamlıdır. Herhangi bir durum tehlikeli olmasa bile o durumun tehlike yaratacağı algısı hakimdir. Durumluk kaygının, sürekli kaygıya sahip olan bireylerde daha sık görüldüğü belirtilmektedir (Öner & LeCompte, 1998). Tüm bireyler aynı şiddette ve nitelikte kaygı duymazlar. Kaygının öğrenme sürecinde etkili olduğu ve belirli bir düzeyde kaygının öğrenmeyi olumlu etkilediği, buna karşılık aşırı kaygının ise öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir. Kaygının temelinde stres, kişinin kendisini engellenmiş veya çatışma durumunda hissetmesi yer almaktadır (Morgan, 1991).

Öğrenme ortamında stres nedeniyle öğrencilerin kaygıyı hissetmesi savunma mekanizmasının bozulmasına ve sağlıklı kişilik yapısından sapmaların olmasına neden olabilir (Moscaritolo, 2009). Öğrenme ortamında meydana gelen değişiklikler, karşılaşılan yenilikler veya yaşanan olumsuzluklar öğrencilerde kaygı doğurabilir (Akgün ve Özgür, 2014). Böyle bir durumda öğrenci akademik başarı ve kariyer tercihi gibi açılardan olumsuz yönde etkilenebilmekte (Deniz ve Üldaş, 2008; Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz, 2009) ve bazen de öğrencinin iç kontrol algısı düşebilmektedir (Beck & Emery, 1985). Kutlu ve Bozkurt (2003) öğrenme ve çalışma becerilerinde yetersizlik olan öğrencilerin, bilgiyi tekrar hatırlayabilmek için gereken becerilerine

sahip olmadıklarını ve bu yüzden kaygı yaşayabileceklerine işaret etmektedir. Dolayısıyla kaygı öğrenme üzerinde etkili olabilen önemli değişkenlerden birisi olarak görülebilir (Phillips, 1984).

Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının kaygılarına yönelik (Baştürk, 2007; Bozdam, 2008; Pamuk, Hamurcu ve Armağan, 2014; Soyer, 2010; Taşgın, 2006) ve mesleki kaygıya yönelik çalışmalara (Saban, Korkmaz ve Akbaşı, 2004; Saracaloğlu ve diğ., 2009; Temiz, 2011) rastlanmaktadır. Ayrıca, kaygı ile üstbilgi farkındalığı (Kacar ve Sarıçam, 2015), öz-yeterlilik (Kurbanoglu ve Takunyacı, 2012; Yıldırım, 2011) ve özduyarlılık (Aydan, 2015) gibi kavramlar arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmalar da bulunmaktadır.

Öğrencinin öğrenmesi üzerinde kaygının yanında ders çalışma yaklaşımları da etkili olmaktadır (Topkaya ve diğ., 2011, s.192). Ancak öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile kaygıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi öğretmen adaylarının eğitimi sürecine yönelik bilgiler sunabilir, yetersizliklerin belirlenmesine ve gerekli önlemlerin alınmasına olanak verebilir. Çalışmanın öğretmen eğitime katkı sağlayabileceği umulmaktadır.

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bunların çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasıdır. Bu genel amaca dayalı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve kaygıları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve kaygı düzeyleri; cinsiyet, program, barınılan yer değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli genel tarama modelinin bir türüdür, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişip değişmediğini, birlikte değişim varsa bu değişimin ne oranda olduğunu belirlemek amacıyla kullanılır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu modelde durumlar arasındaki ilişkiler belirlenir ve herhangi bir değişken ile ilgili belirlenen durum, diğer değişken ile ilgili bazı tahminlerde bulunulmasını sağlar (Karasar, 2003). Bu araştırmada öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından bu model kullanılmıştır.

2.1. Evren ve örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinin birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 833 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 309 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örnekleme giren öğretmen adaylarının % 52'si 1. sınıf (n:161), % 47'si 2. sınıf (n: 148) öğrencisidir. Öğretmen adaylarının % 79'u kadın (n: 242), % 21'i erkektir (n: 67). Öğretmen adaylarının % 20'si (n: 63) Matematik Öğretmenliği bölümünde, % 20'si (n: 64) Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde, % 21'i (n: 65) Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde, % 20'si (n:63) Sınıf Öğretmenliği bölümünde, % 17'si (n: 54) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının % 31'i (n: 96) özel yurttta, % 3 4'ü devlet yurdunda, % 16'sı (n: 50) ailesinin yanında, % 15'i (n: 49) evde arkadaşı ile birlikte ve % 0.2'si (n: 8) evde tek başına kalmaktadır.

2.2. Veri toplama aracı

Bu araştırmada Spielberger ve arkadaşları (1970) tarafından geliştirilen Öner ve Le Compte (1998) tarafından Türkçe uyarlanıp geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılan "Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri" ile Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilen ve Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği" kullanılmıştır.

Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri, durumluk kaygı formu ile sürekli kaygı formu olmak üzere her biri 20 maddelik iki bölümden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü Likert tipindedir. Öner ve Le Compte tarafından yapılan çalışmalarda Durumluk Kaygı Ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirliğinin 0.94 ile 0.96 arasında; Sürekli Kaygı Ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirliği 0.83 ile 0.87 arasında bulunmuştur (Öner ve Le Compte 1998). Bu çalışmada kullanılan Durumluk Kaygı Ölçeğinin Cronbach alfa katsayısı 0.91, Sürekli Kaygı Ölçeğinin Cronbach alfa katsayısı ise 0.79 olarak belirlenmiştir.

Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği ise Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşım olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Derin Yaklaşım boyutunun Cronbach alfa değeri 0.79, Yüzeysel Yaklaşım boyutuna ilişkin Cronbach alfa değeri ise 0.73 olarak bulunmuştur. Ölçek toplam 20 maddeden oluşmakta ve her bir boyut 10 madde içermektedir (Yılmaz ve Orhan, 2011). Ölçeklerden alınan puanların azlığı o alt boyutta düşük düzeyi, fazlalığı ise o alt boyutta yüksek düzeyi belirtmektedir.

2.3. Verilerin analizi

Verilerin analizinde, öğretmen adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeğine verdikleri cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçekte yer alan maddeler; 4.20-5.00 “Tamamen katılıyorum”, 3.40-4.19 “Katılıyorum”, 2.60-3.39 “Kararsızım”, 1.80-2.59 “Katılmıyorum”, 1-1.79 “Hiç katılmıyorum” aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır. Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeğinde ise maddeler 4' lü aralık temel alınarak yorumlanmıştır. Buna göre puanlama 1-4 arasında yapılmıştır. Durumluk kaygı ölçeğinde maddeler (1-1.74) Hiç, (1.75-2.49) Biraz, (2.50-3.24) Çok ve (3.25-4.00) Tamamıyla şeklinde; Sürekli Kaygı Ölçeğinde ise (1-1.74) Hemen hiçbir zaman, (1.75-2.49) Bazen, (2.50-3.24) Çok zaman ve (3.25-4.00) Hemen her zaman şeklinde derecelendirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler ile değişkenlerin karşılaştırılmasında t testi, tek yönlü varyans analizi ANOVA gibi testler kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ile kaygı düzeyleri Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (Pearson r) kullanılarak incelenmiştir. Bulgulara göre, 0.70-1.00 arasındaki korelasyon katsayısı yüksek düzeyde ilişki, 0.69-0.30 arasındaki katsayı orta düzeyde ilişki, 0.29-0.00 arasındaki katsayı ise düşük düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2005). Araştırmada 0.05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Kaygı Düzeylerinin Betimsel Analizine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve kaygı düzeylerine yönelik betimsel analizler yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Kaygı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Alt Boyut	N	K	Min	Max	\bar{x}	S	\bar{x}/K
Öğrenme Yaklaşımı	Derin Yaklaşım	309	10	14	44	27.79	6.05	2.77
	Yüzeysel Yaklaşım	309	10	14	44	28.84	6.03	2.88
Durumluk - Sürekli Kaygı	Durumluk Kaygı Düzeyi	309	20	31	71	51.38	9.34	2.56
	Sürekli Kaygı Düzeyi	309	20	29	72	49.95	9.54	2.49

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının derin yaklaşım ($\bar{x}=2.77$, $s=6.04$) ve yüzeysel yaklaşım ($\bar{x}=2.88$, $s=6.03$) puan ortalamalarının “kararsızım” düzeyinde olduğu,

durumluk kaygı düzeylerinin “çok” ($\bar{x} = 2.56, s=9.34$), sürekli kaygı düzeylerinin ise “bazen” ($\bar{x} = 2.49, s=9.54$) düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

3.2. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Kaygı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Analizine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve kaygı düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde yapılan t testi analizi sonucu; derin yaklaşım düzeyleri [$t_{(307)}=1.73; p>.05$], durumluk kaygı düzeyleri [$t_{(307)}=.24; p>.05$] ve sürekli kaygı düzeyleri [$t_{(307)}=.45; p>.05$] açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yüzeysel yaklaşım düzeylerinde ise [$t_{(307)}=3.37; p<.05$] anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadın öğretmen adayları ($\bar{x}=29.59, s=5.95$) ile erkek öğretmen ($\bar{x}=26.44, s=5.71$) adayları karşılaştırıldığında bu farkın kadın öğretmen adayları lehine olduğu belirlenmiştir.

3.3. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Kaygı Düzeylerinin Program Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının program değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda; yüzeysel yaklaşım puanlarında anlamlı bir fark bulunmamış [$F_{(4-304)}=.089, p>0.05$] ancak derin yaklaşım puanlarında [$F_{(4-304)}=.009, p<0.05$] anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark, Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ($\bar{x}=29.35, s=5.89$) ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ($\bar{x}=26.09, s=6.73$) arasında, Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlıdır. Sürekli kaygı düzeyi puanlarında [$F_{(4-304)}=.002, p<0.05$] saptanan anlamlı fark ise Fen Bilgisi Öğretmenliği ($\bar{x}=53.64, s=9.32$) ile Okul Öncesi Öğretmenliği ($\bar{x}=47.84, s=9.65$) ve Sınıf Öğretmenliği ($\bar{x}=47.73, s=8.77$) öğretmen adayları arasında Fen Bilgisi Öğretmenliği öğretmen adayları lehinedir. Öğretmen adaylarının durumluk kaygı düzeylerinde ise anlamlı bir fark yoktur [$F_{(4-304)}=.067, p>0.05$].

3.4. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Kaygı Düzeylerinin Barındıkları Yere Göre Analizine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri barındıkları yer değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda; öğretmen adaylarının sürekli kaygı düzeylerinde [$F_{(4-304)}=.002, p<0.05$] anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu farkın devlet yurdunda kalan öğretmen adayları ($\bar{x}=50.87, s=9.06$) ile aile yanında kalan öğretmen adayları ($\bar{x}=46.04, s=9.58$) arasında devlet yurdunda kalan öğretmen adayları lehine; evde tek başına kalan öğretmen adayları ($\bar{x}=54.75, s=10.84$) ile evde arkadaş ile kalan öğretmen adayları ($\bar{x}=52.93, s=10.01$) arasında evde tek başına kalan öğretmen adayları lehine olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının barındığı yer değişkenine göre durumluk kaygı düzeylerinde [$F_{(4-304)}=.070, p>0.05$], derin yaklaşım puanlarında [$F_{(4-304)}=.478, p>0.05$] ve yüzeysel yaklaşım puanlarında [$F_{(4-304)}=.420, p>0.05$] anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3.5. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Kaygı Düzeylerinin Sınıfa Göre Analizine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının kaygı puanları sınıf değişkenine göre karşılaştırıldığında, öğretmen adaylarının sürekli kaygı puanlarında 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ($\bar{x}=47.74, s=6.13$) ile 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ($\bar{x}=52.33, s=5.85$) arasında 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark [$t_{(307)}=4.34; p<.05$] olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre; durumluk kaygı puanlarında [$t_{(307)}=2.17; p>.05$], derin yaklaşım puanlarında [$t_{(307)}=2.65; p>.05$] ve yüzeysel yaklaşım puanlarında [$t_{(307)}=1.96; p>.05$] anlamlı bir fark yoktur.

3.6. Öğretmen Adaylarının Kaygı Düzeyleri ve Ders Çalışma Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Analizine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

	Ders Çalışma Yaklaşımları		
	Alt Boyutlar	Derin Yaklaşım	Yüzeysel Yaklaşım
Durumluk-Sürekli Kaygı	Sürekli Kaygı	.25**	.01
	Durumluk Kaygı	.11	.06

Tablo 2’ye göre öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki incelendiğinde sadece sürekli kaygı düzeyleri ile derin öğrenme yaklaşımları arasında düşük düzeyde pozitif yönde ($r=.25$; $p<.01$) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının durumluk kaygı düzeyleri ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

4. Tartışma

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı puan ortalamaları ile derin öğrenme yaklaşım puan ortalamalarının ‘kararsızım’ düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının her iki yaklaşımla öğrenme açısından çok yüksek ya da çok düşük düzeylerde olmadıkları, ortada oldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puan ortalamalarının derin öğrenme yaklaşım puan ortalamalarından biraz daha yüksek olduğu görülmekte ve bu durum daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullandıklarını düşündürmektedir. Taşdemir ve diğ., (2014) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde yüzeysel yaklaşımın daha çok benimsendiği belirlenmiştir. Geçer (2012) tarafından yapılan çalışmada ise ileri seviyede bilgisayar kullanmayı bilen öğretmen adaylarının yüzeysel yaklaşımı benimsedikleri belirlenmiştir. Yüzeysel yaklaşım puanlarının yüksek olmasının nedenleri; öğrencilerin konuyu anlamak yerine konuyu ezberlemeyi daha öncelikli olarak görmeleri, programın gerektirdiği bilgi ve becerileri minimum düzeyde öğrenmenin yeterli olduğunu düşünmeleri ve başarısızlıktan korkmaları olabilir (Donnison & Penn-Edwards, 2012, s.9). Öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmeleri, aldıkları eğitimi yeterince ciddiye almadıklarını, kolayca kaçmayı tercih ettiklerini, dersten sadece geçer not almanın onlar için yeterli olduğunu düşündüklerini göstermektedir (Howie & Bagnall, 2012). Öğrencilerin yüzeysel yaklaşımı tercih etmelerinin nedenleri arasında program içeriğinin yoğunluğu, nispeten uzun süre devam eden ders saatleri, öğrencileri tedirgin eden, kaygı veren değerlendirme/sınıf geçme sistemi, olabilir (Rhem, 1995). Geleneksel öğrenme ortamları ve değerlendirme sistemleri ve merkezi sınavlar öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımlarını daha üst düzeylerde kullanmalarını engellemiş ve daha çok yüzeysel yaklaşımla öğrenmeye yönelmiş olabilir. Öğretmen eğitiminde düzenlenen öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarını daha etkin kılan, onlara öğrenmeyi öğreten ortamlar olarak düzenlenmesi bu durumu değiştirebilir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının; öğrencilere üst düzey düşünme, üst bilişsel stratejilerini geliştirme, gerçek yaşama dönük öğrenme ve değerlendirme olanakları sağladığı; öğrenenin girişimini ve özerkliğini desteklediği ve öğreneni etkin kılarak derin öğrenmeyi desteklediği vurgulanmaktadır (Cohen et al., 2004). Derin öğrenme yaklaşımının benimsendiği durumlarda iyi bir öğretimden, yüzeysel öğrenme yaklaşımının benimsendiği durumlarda ise yetersiz bir öğretimden söz edilmektedir (Lublin, 2003). Kısacası öğretmen adaylarının daha çok yüzeysel yaklaşımı benimsemeleri, yapılandırmacı öğrenme ortamları yerine daha çok geleneksel öğrenme ortamlarında öğrenim görmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Araştırmada kaygıya ilişkin elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının durumluk kaygı puan ortalamalarının sürekli kaygı puan ortalamalarından yüksek olduğu yönündedir. Durumluk kaygının içinde bulunulan bir durumdan oluşan strese bağlı olması (Trousseau et al., 2014, s.78) göz önüne alındığında öğretmen adaylarında bu tür bir stresin neden kaynaklandığını düşündürmektedir. Öğretmen adaylarında kaygıya yol açan nedenler; KPSS, kişisel nedenler, dersle ilgili sorunlar, ailevi sorunlar, manevî sorunlar, maddî sorunlar, öğretim elemanlarının tutum ve davranışları ya da sağlık, duygusal ve politik sorunlar olabilir (Akpınar, 2013, s.147; Pamuk ve diğ., 2014, s.293).

Araştırmada ele alınan değişkenler cinsiyete göre incelendiğinde; yüzeysel öğrenme yaklaşımında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha fazla yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri söylenebilir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, Ozan ve diğ. (2012) ile Taşdemir ve diğ., (2014) tarafından yapılan çalışmalarda, bu araştırmanın sonucundan farklı olarak, erkek öğretmen adaylarının yüzeysel yaklaşımı benimsedikleri belirlenmiş; Altun (2013) ile Aksu ve Kurtuldu'nun (2015) araştırmalarında da kadın öğretmen adaylarının derin yaklaşımı benimsedikleri sonucuna varılmıştır. Bu konuda yapılan diğer çalışmalarda ise (Bay, Tuğluk ve Gençdoğan, 2004; Çoban ve Ergin, 2008; Ozan ve Çiftçi, 2013; Selçuk ve diğ., 2007; Yıldız, 2015) cinsiyet değişkeninin öğrenme yaklaşımında etkili olmadığı belirlenmiştir. Kadın öğrencilerin genelde okulda sınavlarda erkeklerden daha yüksek not almayı hedeflemeleri (Pomerantz, Altermatt, Rydell & Saxon, 2002), yüzeysel yaklaşımın bir özelliği olan ders geçme hedefiyle çalışmaları (Howie & Bagnall, 2012), erkeklerle karşılaştırıldığında kadın öğrenciler için ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin onların akademik başarıları ile ilgili memnuniyet duymalarının daha önemli olması (Pomerantz et al., 2002) gibi nedenlerle kadın öğretmen adayları yüzeysel yaklaşımı tercih ediyor olabilirler.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı belirlenmiştir. Her iki cinsiyetin kaygı düzeylerinin benzer durumda olduğu söylenebilir. Alan yazında yapılan çalışmalarda ise bu araştırmadan farklı olarak (Rab, Mamdou & Nasir, 2008; Macher, Paechter, Papuesek & Ruggeri, 2012; Rodarte-Luna & Sherry 2008; Yılmaz, Dursun, Güngör Güzeler ve Pektaş, 2014) kadın öğrencilerin kaygılarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu sonuçları elde edilmiştir. Akgün ve Özgür de (2014) araştırmalarında, kadın öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Kacar ve Sarıçam (2015) ise çalışmalarında bu araştırmaya benzer olarak, kaygı düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarının geleceğe yönelik beklentilerinin, sorunlarının ve yaşam koşullarının birbirine benzerliği nedeniyle kadın ve erkek öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin farklılık göstermediği düşünülebilir.

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa göre incelendiğinde; Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının derin yaklaşım puanları ve sürekli kaygı puanları diğerlerine göre yüksek bulunmuştur. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde; Altun (2013) tarafından yapılan çalışmada sayısal alandan gelen öğrencilerin daha yüksek düzeyde derin motivasyon ve derin stratejiye sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Entwistle (2000) ise Matematik ve Fen Bilgisi gibi sayısal programların derin yaklaşımı benimsemelerinin nedeninin derin öğrenme yaklaşımının; kanıt ve ispata dayanması, bir konu üzerinde belirtilen görüşün mantığının açıklanmasının önemli olması, yapı ve ilkelere odaklanması gibi özelliklerle ilgili olabileceğini ifade etmektedir. Derin yaklaşımı benimseyen öğrenciler çalışmalara aktif katılım ve ilgi gösterir, konunun özünü anlama çabasıdadır, fikirler arasında bağ kurar, bakış açısı oluşturur, sorgular, eleştirel düşünür, kanıtı dayandırır, sonuç çıkarır, amacı daha geniş açıdan görür (Mc Cune & Entwistle, 2000). Derin yaklaşımın kanıtı dayandırma özelliği sayısal derslerin ispat özelliği ile uyum sağlıyor olabilir. Kanadlı ve Akbaş (2015) ile Tural Dinçer ve Akdeniz (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da Fen Bilgisi Öğretmenliği öğretmen adaylarının derin yaklaşımı benimsedikleri ifade edilmektedir.

Araştırmada ayrıca Fen Bilgisi Öğretmenliği öğretmen adaylarının sürekli kaygı puanlarının diğer öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun bir nedeni diğer programlardan mezun olanların mesleğe atanma oranlarının bu programa göre daha yüksek olması olabilir. Hodgins (2014) fen alanındaki kaygının o alana yönelik inanç ve tutuma bağlı olabileceğini, ayrıca bunun bir nedeninin ise değerlendirme sistemindeki sınavlardan kaynaklanıyor olabileceğini belirtmektedir. Roberts ve Saxe'in (1982, s.907) çalışmasında da sayısal beceriler ile kaygı düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Matematik ve Fen Bilimlerinin birbirleriyle formüller ve kavramlar açısından bağlantılı olduğu (Bursal ve Paznokas, 2006) dikkate alınır ise araştırma sonucu bunu destekler niteliktedir. Ancak bu araştırma sonucundan farklı olarak Eldemir (2006) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin program türüne göre farklılaşmadığı, sözel programdan mezun olan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin yüksek olduğu, sayısal programdan mezun olanların ise kaygı düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Kacar ve Sarıçam'ın (2015) çalışmalarında eşit ağırlık alanı mezunların Matematik kaygılarının sayısal alan mezunlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Saracaloğlu ve diğ., (2009) tarafından yapılan araştırmaya göre, bölümlerine isteyerek gelen öğrencilerin, mesleğe yönelik kaygılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum bu araştırmanın sonucunun bir nedeni olabilir. Araştırmada öğretmen adaylarının çoğu öğretmenlik programlarını isteyerek tercih edip yerleşmiş olabilirler ve bu nedenle kaygı düzeyleri çok yüksek olmamış olabilir.

Fen Bilgisi Öğretmenliğinin derin yaklaşımı benimsemesi ve sürekli kaygı düzeyinin yüksek olması Macher et al., (2012) tarafından yapılan, sürekli kaygının derin öğrenme stratejisini arttırmadığını ancak aralarında pozitif yönde zayıf da olsa bir ilişki olduğunu belirten çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Ancak Onwuegbuzie ve Vickie (2003, s. 195) ise farklı olarak kaygının akademik performansı olumsuz yönde etkileyebileceğini ancak bu durumun öğrenme stiline de kaynaklanabileceğini ifade etmektedir. Onwuegbuzie (1998) sınıfın düzenlenmesinin, dersin yapısının ve otorite kaynağının kaygının oluşmasında etkili olabileceğini belirtmektedir. Çakmak ve Havedanlı ise (2005) çalışmalarında program değişkenine göre öğrencilerin kaygı düzeylerinde farklılık olmadığını ifade etmektedirler. Gündoğdu, Yavuzer ve Karataş (2011) ile Bozdam'ın (2008) çalışmalarında kaygı düzeyinin öğrenim görülen programa göre farklılaştığı sonuçları elde edilmiştir. Akgün, Gönen ve Aydın (2007) tarafından yapılan çalışmada da Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri ile ailenin tutumu, akademik başarı ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Dursun ve Aytaç (2012) tarafından yapılan çalışmada; öğrencilerin iş bulma durumu, ümitsizlik ve iş tecrübesi ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklar olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin bir kısmının özellikle gelecek kaygısı taşıdıkları, bir kısmının ise okumakta olduğu bölümden memnun olmadığı bu durumun onların kaygı düzeylerinin artmasında etkili olduğu belirtilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, devlet yurdunda kalan ve evde arkadaşı ile kalan öğretmen adaylarının sürekli kaygı düzeyleri, aile yanında kalan öğretmen adaylarının sürekli kaygı düzeylerinden daha yüksektir. Rab et al., (2008, s. 126) da benzer şekilde yurtlarda kalan öğrencilerin kaygı düzeylerinin evde kalan öğrencilerden yüksek olduğu, Kurupparachchi, Wijerathne ve Williams (2002) da bu öğrencilerin daha stresli olduklarını ifade etmektedir. Buna karşılık bu araştırma sonuçlarından farklı olarak; Akgün, Gönen ve Aydın (2007); İşeri ve Ünal (2012) ile Bozdam (2008) tarafından yapılan çalışmalarda ise barınma değişkeninin kaygı düzeyini etkilemediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ersoy ve Arpacı (2003) ise, öğrencilerin ev ortamında, aile ortamına göre daha özgür olduklarını ve rahat bir şekilde ders çalışabileceklerini düşündüklerini ifade etmektedir. Bulgulardaki farklılıkların öğrencilerin barındıkları yerlerin özelliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırma sonuçları sınıf değişkenine göre incelendiğinde; 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sürekli kaygı düzeyleri, 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Rab et al., (2008) 4.sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyinin

daha fazla olduğunu belirtmektedir. Kacar ve Sarıçam (2015) ile Akgün ve Özgür (2014) ise bu sonuçlardan farklı olarak, kaygı düzeyinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermediğini belirtmektedirler. Rosenthal ve Okie (2005) ise sınıf seviyesi büyüdükçe kaygının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında bunlardan farklı olarak Çakmak ve Havedanlı (2005) tarafından yapılan çalışmada, 1. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeylerinin üst sınıflardan fazla olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının durumluk kaygı düzeyleri ile yüzeysel ve derin öğrenme yaklaşımlarının sınıflara göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğrenme yaklaşımlarının sınıflara göre benzer özellikte olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara benzer şekilde Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri (2013), Sırmacı (2003, s.359) ve Erdamar'ın (2010) çalışmalarında da öğrenme yaklaşımı ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

5. Sonuç ve Öneriler

Bireyin öğrenmesinde kaygı etkilidir. Bu etki olumlu yönde ya da olumsuz yönde olabilir. Kaygı bireyde yüksek ya da düşük düzeyde olabilir ve her iki durumda da öğrenmeyi olumsuz olarak etkileyebilir (Baş, 2014). Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden birinin kaygı olduğu ifade edilmektedir (Boydak Özkan ve Yüksel, 2003, s.3; Yaşar ve Anagün, 2008, s.223). Sonuç olarak bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, sürekli kaygı düzeyleri ile derin öğrenme yaklaşımları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının sürekli kaygı düzeyleri arttıkça derin öğrenme yaklaşımlarının da arttığı ya da bunun aksine iki değişkenin düzeyinin de düştüğü söylenebilir. Aşırı olmayan belli bir düzeyde duyulan kaygının bireyi motive ederek, araştırmaya, daha derin öğrenmeye sevk edebileceği düşünülebilir. Öğrenme ortamlarında yüzeysel öğrenme yaklaşımını azaltmaya, derin öğrenme yaklaşım stratejilerinin kullanılmasını arttırmaya yönelik önlemler alınmalıdır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu (Donnison & Penn-Edwards, 2012, s.9) da dikkate alınır, eğitim ortamlarında öğrenci merkezli, yapılandırmacı etkin öğretim yöntem ve modelleri kullanılarak öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımına yönlendirilmelerine gerek olduğu söylenebilir. Öğrencilerde derin öğrenme yaklaşımını teşvik eden etkenlerin; açıklama, heves ve empati olduğu vurgulanmaktadır (Entwistle, 2000). Bu etkenlerin bilinmesi ve öğretmen eğitimi programlarında gerçekleştirilen uygulamalarda dikkate alınması gerekmektedir. Ayrıca, gelecek araştırmalarda bu araştırmada ele alınan değişkenlerin özyeterlik inancı, başarı amaç yönelimleri, öğretmen tutumları, öğrenme ortamları vb gibi başka değişkenlerle ilişkisini ele alan nitel ya da nicel türde araştırmalar da yapılabilir. Çeşitli öğretim yöntem ya da yaklaşımlarının tasarlandığı deneysel araştırmalarda öğrencilerin kaygı durumları ile öğrenme yaklaşımları öğrenmeye etki edebilecek diğer değişkenler (inançlar, beklentiler, tutumlar, başarı başarısızlık yüklemeleri vb.) açısından incelenebilir.

Kaynakça

- Aharony, N. (2006). The use of deep and surface learning strategies among students learning English as foreign language in an internet environment. *The British Psychological Society*, 76, 851-866.
- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Akgün, F. ve Özgür, H. (2014). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki kaygılarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(5), 1206-1223.
- Akpınar, B. (2013). Öğretmen adaylarının stres nedenleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 147-174.
- Aksu, C., ve Kurtuldu, M. K. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 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(2), 227-233.

- APA (2010). *Anxiety*. <http://www.apa.org/topics/anxiety/index.aspx> adresinden 04.12.2015 tarihinde alınmıştır.
- Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydan, A. (2015). Identifying the relationship of teacher candidates' humor styles with anxiety and self-compassion levels. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59,1-16 <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.59.1>.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, (5), 243–260.
- Baltaş A. ve Baltaş, Z. (2008). *Stres ve başa çıkma yolları*. Ankara: Remzi Kitapevi.
- Baş, G. (2014). Nitel bir araştırma lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (2), 101-119.
- Baştürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Bay, E., Tuğluk, N. ve Gençdoğan, B. (2004). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 223-234.
- Beck, A. T. & Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Beyaztaş, İ. D. ve Senemoğlu, N. (2015). Başarılı öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 193-216.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research Ltd.
- Boydak Özan, M. ve Yüksel, Y. (2003). Öğrencilerin sınav kaygılarının öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 3, 64-70.
- Bozdam, A. (2008). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bursal, M. & Paznokas, L. (2006). Mathematics anxiety and preservice elementary teachers' confidence to teach mathematics and science. *School Science and Mathematics*, 106, 173–180. doi: 10.1111/j.1949-8594.2006.tb18073.x.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 5. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, M., Flood, B. & Willis, P. (2002) The relationship between learning approaches and learning outcomes: a study of Irish accounting students. *Accounting Education*, 11(1), 27-42, DOI: 10.1080/09639280210153254.
- Cassidy, S., & Eachus, P. (2000). Learning style, academic belief systems, self reported student proficiency and academic achievement in higher education. *Educational Psychology*, 22(3), 307–319.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 203-221.
- Cannon, R., & Newble, D. (2000). *A handbook for teachers in universities and colleges. A guide to improving teaching methods (4th ed.)*. London: Kogan Page
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596–1603.
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Cohen, L., Manion, L., Morisson, K., & Wyse, D. (2004). *A guide to teaching practice*. Revised 5th edition. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Cope, C., & Staehr, L. (2005). Improving students' learning approaches through intervention in an information systems learning environment. *Studies in Higher Education*, 30(2), 181–197.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 115-127.
- Çoban, G. ve Ergin, Ö. (2008). İlköğretim öğrencilerinin feni öğrenme yaklaşımları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 271-293.

- Çuhadar, C., Gündüz, Ş. ve Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımları ve akademik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 251-259.
- Deniz, L., ve Üldaş, İ. (2008). Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik matematik kaygı ölçeğinin geçerlilik güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 30, 49-62.
- Dinsmore, D. L. & Alexander, P.A. (2012). A critical discussion of deep and surface processing: What it means, how it is measured, the role of context, and model specification. *Educational Psychology Review*, 24, 499-567.
- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21, 191-195.
- Diseth, Å., & Martinsen, Ø. (2003). Approaches to learning, cognitive style, and motives as predictors of academic achievement. *Educational Psychology*, 23, 195-207.
- Dochy, F., Segers, M., Gijbels, D., & Van den Bossche, P. (2002). *[Student-centred education & problem-based education. Significance, background and effects] Studentgericht onderwijs & probleemgestuurd onderwijs. Betekenisachtergronden en effecten*. Utrecht: Lemma.
- Donnison, S., & Penn-Edwards, S. (2012). Focusing on first year assessment: surface or deep approaches to learning? *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(2), 9-20. doi:10.5204/intjfyhe.v3i2.127
- Donnon, T., & Hecker, K. (2008). A model of approaches to learning and academic achievement of students from an inquiry based bachelor of health sciences program. *Canadian Journal of Higher Education*, 38(1), 1-19.
- Dursun, S. ve Aytaç, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin işgücü piyasasına yönelik beklentileri ve iş deneyimleri ile umutsuzluk ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 373-388.
- Ekici, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 151(34), 74-86.
- Eldemir, H. H. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Ellez, A. M. ve Sezgin, G. (16-18 Eylül 2002). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. *Orta Doğu Teknik Üniversitesi V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Ankara.
- Entwistle, N. (2000). *Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts*. Mart 3, 2016 tarihinde <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/entwistle2000.pdf> adresinden alındı.
- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. Introduction to the special issue. *Higher Education*, 22, 201-204.
- Erdamar, G. (2010). Öğretmen adaylarının ders çalışma stratejilerini etkileyen bazı değişkenler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 82-93.
- Ersoy, A. F. ve Arpacı, F. (2003). Üniversite öğrencilerinin konut koşullarının ve konutta yaşamayı tercih etme nedenlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/ersoy.htm> adresinden 03.03.2016 tarihinde alınmıştır.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Geçer, A. K. (2012) An examination of studying approaches and information literacy self-efficacy perceptions of prospective teachers. *Eğitim Araştırmaları Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 151-172.
- Glyn, T., Dona, M. & Kathleen, P. (2011). Using self-and peer-assessment to enhance students' future-learning in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(1), 1-17.
- Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırıcılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Gündoğdu, R., Yavuzer, Y. ve Karataş, Z. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinin ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 341-361.
- Hasnor, H. N., Ahmad, Z. & Nordin, N. (2013). The relationship between learning approaches and academic achievement among intec students, Uitm Shah Alam. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 90, 178-186.

- Hodgin, C. M. (2014). *Science teaching anxiety: the impact of beliefs on teacher preferences of instructional strategies*. Dissertation Thesis. The University of Texas, Faculty of the Graduate School, Austin.
- Howie, P & Bagnall, R. (2012). A critique of the deep and surface approaches to learning model. *Teaching in Higher Education*, 18(4), 389-400. DOI:10.1080/13562517.2012.733689
- İşeri, K. ve Ünal, E.(2012).Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 67-76.
- Kacar, M. ve Sarıçam, H. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-152.
- Kanadlı, S. ve Akbaş, A. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve lys puanları arasındaki ilişkiler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 116-131.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kember, D., Jamieson, Q. W., Pomfret, M., & Wong, E. (1995). Learning approaches, study time and academic performance. *Higher Education*, 29, 329-343.
- Kurbanoglu, N. İ., & Takunyacı, M. (2012). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 110-130.
- Kuruppuarachchi, K. A., Wijerathne, S., & Williams, S. S. (2002). Psychological distress among students from five universities in Sri Lanka. *Ceylon Med J.*, 47(1), 13-15.
- Kutlu, O. ve Bozkurt, M. C. (2003). *Okulda ve sınavlarda adım adım başarı*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Lublin, J. (2003). Deep, surface and strategic approaches to learning. *Centre for Teaching and Learning Good Practice in Teaching and Learning*.
http://www2.warwick.ac.uk/services/ldc/development/pgs/introtandl/resources/2a_deep_surfacestrategic_approaches_to_learning.pdf adresinden 02.03.2016 tarihinde alınmıştır.
- Macher, D, Paechter, P. Papousek, I., and Ruggeri, K. (2012). Statistics anxiety, trait anxiety, learning behavior, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 483-498.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I - Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Mayer, R. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59(1), 14-19.
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye giriş*. (Ed. Sibel Karakaş) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Moscaritolo, L. M. (2009) Interventional strategies to decrease nursing student anxiety in the clinical learning environment. *Journal of Nursing Education*, 48, 17-23. <http://dx.doi.org/10.3928/01484834-20090101-08>
- Núñez, J. C., Cerezo, R., González-Pienda, J. A., Rosário, P., Valle, A., Fernández, E. & Suárez, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of an experience in higher education. *Psicothema*, 23, 274-281.
- Onwuegbuzie, A. J. (1998). Statistics anxiety: A function of learning style? *Research in the Schools*, 5, 43-52.
- Onwuegbuzie, A. J. & Vicki A. W. (2003). Statistics anxiety: nature, etiology, antecedents, effects, and treatments - a comprehensive review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 8 (2), 195-209.
- Osborne, M. (2013). *Core Education White Paper - Modern Learning Environments*. 01.02.2016 tarihinde <http://www.core-ed.org/thoughtleadership/white-papers/modern-learning-environments> adresinden alınmıştır.
- 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.
- 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.
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1998). *Durumluk-süreklilik kaygı envanteri el kitabı*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Palti, C. (2012). *Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde yüksek öğretim sınavına giriş öncesi ve sonrasında benlik saygısı, sınav kaygısı ve durumluk-süreklilik kaygı düzeyleri*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Oğuz, A., & Karakuş, G. (2017). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1831-1847. doi:[10.14687/jhs.v14i2.4321](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i2.4321)
- Pamuk, Y., Hamurcu, H. & Armağan, B. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi (İzmir-Buca Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 293 – 316.
- Paulsen, M. B., & Gentry, J. A. (1995). Motivation, learning strategies, and academic performance: A study of the college finance classroom. *Financial Practice and Education*, 5(1), 78-89.
- Phan, H. P. (2011). Interrelations between self-efficacy and learning approaches: a developmental approach. *Educational Psychology*, 31 (2), 225–246.
- Phillips, D. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55, 2000-20116.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R. & Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 396-404.
- Prat-Sala, M. & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 283-305.
- Rab, F., Mamdou, R. & Nasir, S. (2008). Rates of depression and anxiety among female medical students in Pakistan. *Eastern Mediterranean Health Journal*, 14(1), 126-133.
- Ramsden, P. (1979) Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8, 411–27.
- Rhem, J. (1995). Deep/surface approaches to learning: an introduction. *The National Teaching and Learning Forum*, 5(1), 1-5.
- Roberts, D. M., & Saxe, J. E. (1982). Validity of a statistics attitude survey. A follow-up study. *Educational and Psychological Measurement*, 42, 907–912.
- Rosenthal, J. M., & Okie, S. (2005). White coat, mood indigo—depression in medical school. *New England Journal of Medicine*, 353(11), 1085–8.
- Saracaloğlu, A. S., Kumral, O. ve Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları Ve Akademik Güdülenme Düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 38-54.
- Savery, J. R. & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: an instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35 (5), 31-38.
- Selçuk, G., Çalışkan, S., ve Erol, M. (2007). Evaluation of learning approaches for prospective physics teachers. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 27(2), 25-41.
- Senemoğlu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Education and Science*, 36(160), 65-80.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (Çev.Şahin, M.). Ankara: Nobel.
- Sırmacı, N. (2003). Matematik öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 359- 366.
- Soyer, U. (2010). *Özel eğitim öğretmen adaylarının öz duyarlılık ve sürekli kaygı düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi.Marmara Üniversitesi, EğitimBilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taşdemir, M., Çalışkan, N. ve Kula, S. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. *International Journal of Social Science*, 28, 39-53.
- Taşgın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686.
- Temiz, E. (2011). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyet ve alan değişkenleri açısından incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*. 6(2), 303-310.
- Topkaya, N., Yaka, B. ve Öğretmen, T. (2011). Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı envanterinin uyarlanması ve ilgili yapılarla ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 192- 204.
- Trigwell, K., Ellis, R. A. & Han, F. (2012) Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education*, 37(7), 811-824, DOI: 10.1080/03075079.2010.549220
- Trousselard, M., Steiler, D., Lebreton, A., Beers, P. V., Drogout, C., Denis, J., Chennaoui, M. & Canini, F. (2014). Stress Management Based on trait-anxiety levels and sleep quality in middle-aged employees confronted with psychosocial chronic stress. *Psychology*, 5(1), 78-89.
- Tural-Dinçer, G. & Akdeniz, A. R. (2008). Examining learning approaches of science student teachers according to the class level and gender. *US-China Education Review*, 5(12), 54-59.

- Uluyol, Ç. ve Karadeniz, Ş. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-84.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L. & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22, 431-439. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.04.002.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wright, G. B. (2011). Student-centered learning in higher education, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), 92-97.
- Yaşar, Ş. ve Anagün, S. Ş. (2008). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 223-236.
- Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslekî öz-yeterlik alguları ile meslekî kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, Y. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının akademik beklentileri açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 400-414.
- Yılmaz, İ. A., Dursun, S., Güngör Güzeler, E. G. ve Pektaş, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerinin belirlenmesi: Bir örnek çalışma. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(4), 16-26.
- Yılmaz, M. B., ve Orhan, F. (2011). Ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 69-83.
- Yüksel, İ. ve Kurt, M. (2003). Durumluk-sürekli kaygı düzeyi ile iş doyumu düzeyi arasındaki ilişkinin analizi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (1), 33-45.

Extended English Abstract

Introduction

Today learning environment is one of the most important factors that enhance learning. Effective learning environments have some features; one of them is students' learning approaches. Learning approach is based on Bigg's (1993) model of teaching and learning and divided into two; deep learning approach and surface learning approach. In deep learning approach student connect new knowledge with previous knowledge, look from different aspects and also relate daily life and experience. However, in surface learning approach, student targets to learn in a very short time, learns by memorizing and in-depth questions are not asked. Learning approach is affected by anxiety. Anxiety is also divided into two; state anxiety and trait anxiety. State anxiety occurs when individual feels fear due to situations, trait anxiety is on the other hand, occurs when individual is stressful most of the time. Anxiety and learning approach are connected. For that reason, it is important to find out in what aspects they affect each other. They also effect the student's learning. In literature most of the studies focus either on learning approaches (Aksu ve Kurtuldu, 2015; Altun, 2013; Ekici, 2009; Ellez ve Sezgin, 2002; Ozan, Köse ve Gündoğdu, 2012; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Senemoğlu, 2011; Taşdemir, Çalışkan ve Kula, 2014; Topkaya, Yaka ve Öğretmen, 2011, s.192; Yıldız, 2015, s.400) or on anxiety level (Baştürk, 2007; Bozdam, 2008; Pamuk, Hamurcu ve Armağan, 2014, s.293; Soyer, 2010; Taşgın, 2006, s.679). Both anxiety level and learning approaches are effective in learning. However there is no study showing the relationship between pre-service teachers' learning approaches and their anxiety levels. For this reason this study can contribute to related literature. An examination of the relationship between the learning approaches of pre-service teachers' and their anxiety levels can provide information about the educational process of the pre-service teachers. It is hoped that study will contribute to teacher education.

Purpose of the Study

The purpose of the study is to determine the relationship between pre-service teachers' anxiety levels and their learning approaches and compare them in relation to some variables (gender, field, accommodation and grade levels).

Method and material

The research design was based on a relational survey model. Out of 833 pre-service teachers in grades 1 and 4 of Afyon Kocatepe University Faculty of Education constituting the target population of this research, 309 pre-service teachers were randomly sampled. The State Trait Anxiety Inventory (STAI) translated into Turkish by Öner ve Le Compte (1998) and Study Process Questionnaire translated by Yılmaz and Orhan (2011) were used as the data collection tools for this research. The scales both were

consisted of two sub-dimensions. The State Trait Anxiety Inventory (STAI) consists of State Anxiety Inventory and Trait Anxiety Inventory. Study Process Questionnaire consists of Deep Learning Approach and Surface Learning Approach. In the first part, there were items related to participants' personal information (demographics). In the second part, there were 20 items about learning approaches, ten items related to deep learning approach and ten items related to surface learning approach. The State Trait Anxiety Inventory has 40 items, 20 items related to state anxiety, 20 items related to trait anxiety. Descriptive statistics and t test, ANOVA and Pearson correlation analysis techniques were used in the data analysis procedure.

Findings

Findings indicate that pre-service teachers mostly use surface learning approach and female pre-service teachers' surface learning approach scores are higher than males. Moreover, Science Teaching Department pre-service teachers' deep learning approach scores and trait anxiety scores are higher than other departments. Pre-service teachers staying in dormitories have higher trait anxiety scores and senior pre-service teachers' trait anxiety levels are higher than junior pre-service teachers. There is a little relation between learning approach and anxiety level.

Discussion

Pre-service teachers mostly have surface learning approach. The reason might be evaluation process or fear of failure. Moreover, pre-service teachers' state anxiety levels are high; this may depend on their family problems, health problems, emotional problems or political problems. They may think that they have little chance at KPSS an important national exam for being a teacher in state schools. Female pre-service teachers have surface learning approach compared to males. For female students, hearing words of their parents, praising them about their academic achievement is very important, therefore, they may prefer surface learning approach. While there is a statistically meaningful difference in terms of learning approach, there is not any statistically meaningful gender difference in terms of anxiety levels among pre-service teachers. When their departments are compared it was found that Science Teaching Department have deep learning approach, the reason may be that deep learning approach based on evidence and proof to explain the logic of views, it focuses on structure and principles. So, these are relevant for science department. Science Teaching Department pre-service teachers have higher trait anxiety. This may be result of assessment system and fear of not having a chance to be a teacher. Also senior pre-service teachers' trait anxiety levels are high because they have many concerns about their future. Moreover, pre-service teachers staying at dormitories also have trait anxiety and the reason may be their problems about accommodation.

Conclusions and Suggestions

As a result anxiety is influential in student's learning. This affect may be positive or negative. Anxiety can be high or low and can negatively affect learning in both situations (Chief, 2014). When studies are examined, one of the most important factors affecting learning is stated as anxiety (Boydak Özcan and Yüksel, 2003, p.3; Yaşar and Anagün, 2008, p.223). When the relationship between the anxiety levels of pre-service teachers and the learning approaches is examined, it is obvious that there is a low level of correlation between the trait anxiety levels and the deep learning approaches in the positive direction. As pre-service teacher's trait anxiety level increases, deep learning approach also increases. Measures should be taken to reduce the surface learning approach in learning environments and to increase the use of deep learning approach strategies. Considering that the students with a surface learning approach have a low academic achievement (Donnison & Penn-Edwards, 2012, p.9). Factors that encourage a deeper learning approach in students are explanation, enthusiasm and empathy (Entwistle, 2000). So these factors should be known. Also, in teacher education programs, it is necessary to support deep learning approach. In future research, qualitative or quantitative research can also be conducted to study the relationship between the variables discussed in this study and other variables. In experimental studies various teaching methods or approaches can be applied, it can be examined in terms of students' anxiety levels and learning approaches and other variables (beliefs, expectations, attitudes, success failures, etc.) that can affect learning.