

Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Tercihleri ve Öğrenmeye İlişkin Algılarının İncelenmesi*

Analysis of Approaches to Learning Preferences and Perceptions of Learning of Students in Faculty of Education

Ceyhun OZAN** & Muhammed ÇİFTÇİ ***

Özet

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakóltesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini ve tercih düzeylerinin bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırma tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın evreni, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı, bahar yarıyılında, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakóltesi'nde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise evren içerisinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 393 kişiden oluşmaktadır. Verilerin elde edilmesinde Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre üç öğrenme yaklaşımı da yüz üzerinden elli dokuz ortalamanın üstünde tercih edilmektedir. Eğitim fakóltesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri arasında öğrenim görülen alan, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık yoktur. Öğrenciler "öğrenme" terimini daha çok "Kazandığınız bilgileri kullanabilmek" olarak ifade etmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme yaklaşımları, derinlemesine öğrenme, stratejik öğrenme, yüzeysel öğrenme, öğrenme algıları.

Abstract

Purpose of this study is to determine preference levels of approaches to learning and whether there is a significant difference as regards department, gender and class rank of preference levels of students in faculty of education. The research is a survey model. Universe of this research is comprised of students studying in Kazım Karabekir Education Faculty of Atatürk University in fall term 2011-2012 education year. Sample of the research is comprised of 393 candidate teachers that were selected randomly. Approaches and Study Skills Inventory for Students – ASSIST has been employed to obtain research data. According to research results each of three approaches to learning is preferred with a percentage of over fifty nine out of a hundred. No significant difference was found between approach to learning preferences of candidate teachers in faculty of education according to field of the study, gender and class rank variables. Students stated to the term "learning" as to " Being able to use the information you've acquired".

Keywords: Approaches to learning, deep learning, strategic learning, surface learning, perceptions of learning.

* Bu çalışma 12-14 Eylül 2012 tarihinde Marmara Üniversitesi'nde düzenlenen 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, ozanceyhun08@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Zihinsel Engelliler Eğitimi ABD, mciftci@atauni.edu.tr

Giriş

Üniversitelerin eğitim, araştırma ve toplum hizmetleri olarak ele alınabilecek üç temel işlevinin olduğu genel kabul görmektedir. Bunlardan eğitim işlevinin etkin biçimde yerine getirilmesi, öğretme-öğrenme ortamının bir işlevi olarak düşünülebilir. Öğrencilerin öğrenme görevini nasıl ele aldıkları ve ortamdaki etkilendikleri, öğrenme ürünleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. (Ekinci, 2009). Eğitim-bilim alanında yapılan çalışmalar “öğrenme” odaklı hale gelmiş; “birey nasıl öğrenir?” sorusu, pek çok araştırmanın problemi olarak ortaya çıkmaya başlamıştır. Son yıllarda artarak devam eden öğrencilerin nasıl öğrendiğine odaklanan çalışmalar sonucunda geline nokta ise öğrencilerin tümünün aynı yolla öğrenmediği, farklı yollar ve stratejiler izledikleri yönündedir (Çolak ve Fer, 2007). “Öğrenci ne yapar”ı tanımlamanın genel bir yolu da, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını net olarak belirlemektir (Biggs, Kember ve Leung, 2001). Bu kapsamda öğrenme yaklaşımları kavramı yükseköğretimde öğrencilerin nasıl öğrendiklerini anlamaya yönelik yaygın olarak kullanılan kavramlardan biridir (Ramburuth ve Mladenovic, 2004; Tight, 2003).

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile ilgili çalışmalar 1970’lerde İsveç’te Göteborg Üniversitesi’nde başlamıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu öncü çalışmada öğrencilere bilimsel bir makaleyi okuma görevi verilerek içeriği anlama düzeylerinin değerlendirilmesiyle öğrenme yaklaşımları belirlenmeye çalışılmıştır (Marton, 1975; Marton ve Saljo, 1976). Bu araştırmaya göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları anlama düzeylerine göre ikiye ayrılmaktadır. Buna göre, öğrenciler yüksek düzeyde anlamışlarsa derinlemesine öğrenme yaklaşımı, düşük düzeyde anlamışlarsa yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahiptirler. Daha sonraki bir çalışmada ise Ramsden (1979), stratejik yaklaşım olarak adlandırdığı üçüncü bir öğrenme yaklaşımı belirlemiştir. Biggs (1987), stratejik yaklaşımı, başarı yaklaşımı olarak adlandırmıştır.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler anlama amacı güderler, öğrenme görevinin yapısıyla ilgilenirler, kuramsal fikirlerle günlük deneyimleri arasında bağlantılar kurarlar, ele aldıkları içeriği uyumlu bir bütüne dönüştürüp yapılandırır. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı öğrencinin öğrenme işini ele almadaki anlam arama ve oluşturma niyetine dayanmaktadır (Ramsden 2000). Yüzeysel yaklaşım dışsal motivasyon ya da başarısızlık korkusuna dayalıdır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilere göre, okuldaki öğrenmelerin amacı bir meslek edinme, aileyi mutlu etme ya da sadece sıkıntıdan kurtulmadır. Temel gereksinimleri karşılamak için en az zaman ve çaba harcanır. Anlamlandırma olmadan içeriğin ezberlenmesi yüzeysel öğrenme yaklaşımında en sık kullanılan stratejilerden biridir (Biggs, 1991, 1993). Derinlemesine ve yüzeysel yaklaşımın temel özellikleri incelendiğinde; iyi bir öğretimin temel amacının, öğrencileri derin yaklaşımı kullanmaya teşvik etmek, yüzeysel yaklaşımı kullanmalarını engellemeye çalışmak olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin sınıfta kullandıkları yaklaşımlar sınıftaki öğretimin kalitesi hakkında bilgi de verir. Çünkü öğrenmeye yönelik bir yaklaşım; öğrenci, öğretim bağlamı ve ödev/görev etkileşiminin sonucunda oluşur (Biggs, Kember, Leung, 2001). Stratejik yaklaşım ise derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının özelliklerinden oluşturulmuş karma bir yaklaşım olarak düşünülebilir (Harlen ve James, 1997). Stratejik yaklaşıma sahip öğrencilerin birincil amacı en yüksek notu almaktır; bu yüzden de yerine göre hem derinlemesine hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını kullanırlar, yarışmacı ve mesleki güdülenmeye sahiptirler (Ramsden, 1979). Entwistle (1997, Akt: McLean, 2001) öğrenme yaklaşımlarını şu şekilde özetlemektedir:

Tablo 1

Derinlemesine, Yüzeysel ve Stratejik Öğrenme Yaklaşımlarının Özellikleri

Derinlemesine Yaklaşım

Amaç – Öğrenme materyalini kendi ilgisinden dolayı anlama

- Önceki bilgi ve deneyimler ile yeni bilgi arasında bağ kurma
- Modelleri ve temel ilkeleri arama
- İddiaların mantığını dikkatli ve eleştirel bir bakış açısıyla inceleme
- Kanıtları sonuçlarla ilişkilendirme
- Öğrenme materyalinin özünü öğrenme

Yüzeysel Yaklaşım

Amaç – Dersin gerekleriyle başa çıkma

- Olguları ve işlemleri ezberleme
- Amaçsız ya da stratejisiz çalışma
- Çalışmasıyla ilgili olarak kendini baskı altında, stresli ya da endişeli hissetme
- Yeni bilgileri anlamada zorlanma

Stratejik Yaklaşım*Amaç – Mümkin olan en yüksek notu almak*

- Sürekli çalışarak çaba harcama
- Zaman ve çabayı etkili bir şekilde kullanma
- Çalışmak için uygun şartları ve materyalleri sağlama
- Çalışmasını eğitimcilerin tercihlerine göre ayarlama
- Değerlendirme gereksinimleri ve kriterlerine yönelik ipuçları için tetikte olma

Öğrenme yaklaşımları ile ilgili alanyazın incelendiğinde yurt dışında farklı ÷lke ve disiplinlerde çok sayıda çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir (Betoret ve Artiga, 2011; Byrne, Flood, Willis, 2009; Chang, Martin ve Tammy, 2008; Gadelrab, 2011; Gijbels, Segers, Struyf, 2008; Kember, Leung ve McNaught, 2008; Leung, Ginns, Kember, 2008; Lietz ve Matthews, 2010; Magno, 2009). ÷lkemizde yapılan çalışmaların sayısı ise yurt dışına nispeten az olmakla birlikte çalışmaların son yıllarda artmakta olduğu belirlenmiştir (Beşoluk ve Önder, 2010; Ekinci, 2009; Kızılgüneş, Tekkaya, Sungur, 2009; Ozan, Gündođdu, Köse, 2012; Senemoğlu, 2011; Topkaya, Yaka ve Öğretmen, 2011; Yılmaz ve Orhan, 2010). Eğitim fakólterinde öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihleri ve öğrenme kavramını nasıl algıladıklarının belirlenmesi öğretmen yetiştirmede öğretim süreçlerinin geliştirilmesi adına oldukça önemli olabilir. Öğretmen adaylarının öncelikle tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları ve öğrenme kavramına yönelik algıları öğretmen yetiştirmede var olan öğretimin kalitesi hakkında bilgi verebilir. Öğretim süreçleri öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını baskın olarak tercih etmelerini sağlayıcı nitelikte değil ise öğrenme-öğretme süreçlerinde çeşitli düzenleme veya düzeltmeler yapılmasına yönelik önerilerde bulunulabilir. Bu anlamda bu çalışmanın ilgili alanyazına ve öğretmen yetiştirmede öğrenme-öğretme süreçlerine katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakóltesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeylerini, tercih düzeylerinin bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ve öğrenmeye ilişkin algılarını belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada, aşağdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim fakóltesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri nasıldır?
2. Eğitim fakóltesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri öğrenim gördükleri alana, cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Eğitim fakóltesi öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin algıları nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan düzenlemelerdir (Karasar, 2009, s.79).

Evren ve Örnekleme

Bu araştırmanın evreni, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı, güz yarıyılında, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakóltesi'nde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise evren içerisinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 393 kişiden oluşmuştur. Örnekleme ilişkin veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Örnekleme İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		f	%	
Program	İngilizce	46	11.7	
	Felsefe	48	12.2	
	Coğrafya	69	17.6	
	Türk Dili ve Edebiyatı	40	10.2	
	Din Kült. ve Ahlak Bil.	16	4.1	
	Sosyal Bilgiler	47	12.0	
	İlköğretim Matematik	42	10.7	
	Ortaöğretim Matematik	9	2.3	
	Fen Bilgisi	30	7.6	
	Bilgisayar ve Öğr. Tekno.	18	4.6	
	Fizik	16	4.1	
	Kimya	12	3.1	
		Toplam	393	100
	Cinsiyet	Kız	213	54.2
Erkek		180	45.8	
		Toplam	393	100
Sınıf düzeyi	1. Sınıf	114	29.0	
	2. Sınıf	91	23.2	
	3. Sınıf	85	21.6	
	4. Sınıf	103	26.2	
		Toplam	393	100

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin elde edilmesinde Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği (Approaches and Study Skills Inventory for Students – ASSIST) kullanılmıştır. Ölçme aracı Tait, Enwistle & McCune (1998) tarafından geliştirilmiş, Senemoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek dört bölümden oluşmakta olup, ölçekte hepsi beşli likert tipinde olmak üzere toplam 67 madde bulunmaktadır. İlk bölümde, derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı olmak üzere üç boyuttan oluşan 52 madde yer almaktadır. İkinci bölüm, öğrencilerin “öğrenme” kavramına yükledikleri anlamı ölçen 6 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü bölüm, öğrencilerin farklı türlerdeki dersler ve öğretime ilişkin tercihlerini ölçen 8 maddeden oluşmaktadır. Sekiz maddenin dördü derinlemesine, dördü de yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ilgilidir. Dördüncü bölümde ise öğrencilerin şimdiye kadar not verilerek değerlendirilmiş çalışmalarında, kendilerini ne derece başarılı bulduklarını ölçen bir madde bulunmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin birinci ve ikinci bölümleri kullanılmıştır.

Ölçeğin orijinal formuna dayalı ölçümlerin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ölçeğin bütünü ve alt ölçekler için 0.71 ile 0.81 arasında değişmektedir. Ölçeğin Türkçe formuna dayalı ölçümlerin Cronbach Alfa katsayıları da ölçeğin bütünü ve alt ölçekler için 0.71 ile 0.91 arasında değişmektedir. Bu çalışmadaki ölçümlerin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ise derinlemesine öğrenme yaklaşımı için 0.73, stratejik öğrenme yaklaşımı için 0.85, yüzeysel öğrenme yaklaşımı için 0.74 ve ölçeğin bütünü için 0.84 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılık düzeyinin kabul edilebilir olması için genellikle istenen kritik alfa değeri .70 ve üzeridir (Cronbach, 1851). Buna göre, bu çalışmadaki ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle elde edilen veriler arasında karşılaştırma yapabilmek için derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının toplam puan ortalamaları 100'e tamamlanmıştır. Ardından öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercih düzeyleri ve öğrenmeye ilişkin algılarını belirlemek için toplam puanlar üzerinden aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada bağımlı değişken olarak ele alınan öğrenme yaklaşımları, derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı olarak üç türden oluşmaktadır. Bir ya da daha çok faktöre göre oluşan grupların birden fazla bağımlı değişken bakımından anlamlı farklılık gösterip

göstermediğini test etmek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılması önerilmektedir (Akbulut, 2010; Büyüköztürk, 2010). Bu nedenle veri analizinde öncelikle çok değişkenli varyans analizinin varsayımları test edilmiştir. Çok değişkenli varyans analizinin doğru sonuçlar verebilmesi için önemli şartlarından biri olan bağımlı değişkenler arasında orta düzeyde korelasyon olması özelliği (Akbulut, 2010) karşılanmadığından dolayı iki grup arasındaki farkın test edilmesinde bağımsız gruplar t-testi, ikiden fazla grubun arasındaki farkın test edilmesinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Veriler .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular

Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular

Eğitim fakóltesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3`te verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Düzeyleri

Öğrenme Yaklaşımları	n	\bar{x} /100	SS
Derinlemesine	393	74.19	11.75
Stratejik	393	74.25	12.08
Yüzeysel	393	59.39	11.94

Tablo 3`e göre eğitim fakóltesi öğrencilerinin en çok stratejik öğrenme yaklaşımını (\bar{x} =74.25) tercih ettikleri, derinlemesine öğrenme yaklaşımını (\bar{x} =74.19) da stratejik yaklaşıma çok yakın düzeyde tercih ettikleri, yüzeysel yaklaşımı (\bar{x} =59.39) ise diğer iki yaklaşıma nispeten daha az tercih ettikleri görölmektedir.

Alan değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4`te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrenim Görölen Alan Değişkenine Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alan	Derinlemesine			Stratejik			Yüzeysel		
	n	\bar{x}	SS	n	\bar{x}	SS	n	\bar{x}	SS
Fen Alanları	127	74.02	11.02	127	72.80	10.77	127	58.95	11.92
Sosyal Alanlar	266	74.28	12.10	266	74.94	12.61	266	59.60	11.97
Toplam	393	74.19	11.75	393	74.25	12.08	393	59.39	11.94

Tablo 4 genel olarak incelendiğinde fen alanları ve sosyal alanlarda öğrenim gören öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu görölmektedir. Öğrenme yaklaşımlarının her biri ayrı ayrı incelendiğinde ise her üç öğrenme yaklaşımında da sosyal alanlarda öğrenim gören (\bar{x} =74.28, X =74.94, \bar{x} =59.60) öğrencilerin tercih düzeylerinin fen alanlarında öğrenim gören (\bar{x} =74.02, \bar{x} =72.80, \bar{x} =58.95) öğrencilerden daha yüksek olduğu görölmektedir. Tablo, alanlar temel alınarak incelendiğinde ise hem fen alanlarında öğrenim gören öğrencilerin (\bar{x} =58.95) hem de sosyal alanlarda öğrenim gören öğrencilerin (\bar{x} =59.60) en az tercih ettikleri öğrenme yaklaşımı yüzeysel yaklaşım iken en çok tercih edilen yaklaşım, fen alanlarında derinlemesine (\bar{x} =74.02), sosyal alanlarda ise stratejik yaklaşımdır (\bar{x} =74.94).

Öğrencilerin öğrenim görülen alan değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercihleri Arasındaki Farka Yönelik Sonuçlar

	Alan	n	\bar{x}	SS	t	p
Derinlemesine	Fen	127	74.02	11.02	-.205	.837
	Sosyal	266	74.28	12.10		
Stratejik	Fen	127	72.80	10.77	-1.641	.102
	Sosyal	266	74.94	12.61		
Yüzeysel	Fen	127	58.95	11.92	-.507	.612
	Sosyal	266	59.60	11.97		

Fen alanları ve sosyal alanlarda öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihleri her üç öğrenme yaklaşımı için de anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=-.205, p>.05$; $t=-1.641, p>.05$; $t=-.507, p>.05$).

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Derinlemesine			Stratejik			Yüzeysel		
	n	\bar{x}	SS	n	\bar{x}	SS	n	\bar{x}	SS
Kız	213	73.67	11.44	213	75.29	11.92	213	58.85	11.78
Erkek	180	74.81	12.10	180	73.02	12.17	180	60.03	12.13
Toplam	393	74.19	11.75	393	74.25	12.08	393	59.39	11.94

Cinsiyet değişkenine göre derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını en çok erkek öğrenciler ($\bar{x}=74.81, \bar{x}=60.03$), stratejik öğrenme yaklaşımını ise en çok kız öğrenciler ($\bar{x}=75.29$) tercih etmektedirler. Tablo cinsiyetler temel alınarak incelendiğinde ise erkek öğrenciler en çok derinlemesine, en az ise yüzeysel yaklaşımı tercih ederken, kız öğrenciler en çok stratejik yaklaşımı, en az ise yüzeysel yaklaşımı tercih etmektedirler.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Her Bir Öğrenme Yaklaşımını Tercihleri Arasındaki Farka Yönelik Sonuçlar

	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	t	p
Derinlemesine	Kız	213	73.67	11.44	-.951	.342
	Erkek	180	74.81	12.10		
Stratejik	Kız	213	75.29	11.92	1.862	.063
	Erkek	180	73.02	12.17		
Yüzeysel	Kız	213	58.85	11.78	-.974	.331
	Erkek	180	60.03	12.13		

Cinsiyet değişkenine göre eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri her üç öğrenme yaklaşımı için de anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=-.951, p>.05$; $t=1.862, p>.05$; $t=-.974, p>.05$).

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf	Derinlemesine			Stratejik			Yüzeysel		
	n	\bar{x}	SS	n	\bar{x}	SS	n	\bar{x}	SS
1. Sınıf	114	73.96	11.47	114	75.22	12.75	114	58.20	11.34
2. Sınıf	91	74.97	12.27	91	73.22	12.36	91	59.75	12.03
3. Sınıf	85	73.84	11.58	85	75.95	11.53	85	61.12	12.11
4. Sınıf	103	74.05	11.86	103	72.67	11.37	103	58.96	12.35
Toplam	393	74.19	11.75	393	74.25	12.08	393	59.39	11.94

Tablo 8'e göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihlerine ilişkin aritmetik ortalamaları genel olarak birbirlerine yakın olmakla birlikte öğrencilerin derinlemesine yaklaşımı en çok 2. sınıfta ($\bar{x}=74.97$), en az ise 3. sınıfta ($\bar{x}=73.84$) tercih ettikleri, stratejik yaklaşımı en çok 3. sınıfta ($\bar{x}=75.95$), en az ise 4. sınıfta ($\bar{x}=72.67$) tercih ettikleri ve yüzeysel yaklaşımı ise en çok 3. sınıfta ($\bar{x}=61.12$) ve en az 1. sınıfta ($\bar{x}=58.20$) tercih ettikleri görülmektedir. Tablo, sınıf düzeyi temel alınarak incelendiğinde ise 1. ($\bar{x}=75.22$) ve 3. sınıfta ($\bar{x}=75.95$) en çok tercih edilen öğrenme yaklaşımı stratejik yaklaşım iken, 2. ($\bar{x}=74.97$) ve 4. sınıfta $\bar{x}=74.05$ ise derinlemesine öğrenme yaklaşımıdır. Her sınıf düzeyinde ($\bar{x}=58.20$, $\bar{x}=59.75$, $\bar{x}=61.12$, $\bar{x}=58.96$) en az tercih edilen öğrenme yaklaşımı ise yüzeysel yaklaşımdır.

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış olup, sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercihleri Arasındaki Farka Yönelik Sonuçlar

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Derinlemesine	Gruplar arasında	74.280	3	24.760	.178	.911
	Gruplar içinde	54028.590	389	138.891		
	Toplam	54102.871	392			
Stratejik	Gruplar arasında	707.348	3	235.783	1.625	.183
	Gruplar içinde	56449.710	389	145.115		
	Toplam	57157.059	392			
Yüzeysel	Gruplar arasında	446.012	3	148.671	1.043	.373
	Gruplar içinde	55451.173	389	142.548		
	Toplam	55897.185	392			

Sınıf düzeyi göre eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri her üç öğrenme yaklaşımı için de anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=.178$, $p>.05$; $F=1.625$, $p>.05$; $F=1.043$, $p>.05$).

Öğrenmeye Yönelik Algılara İlişkin Bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğrencilerin Öğrenme Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

“Öğrenme” terimi size ne ifade etmektedir?	n	\bar{x}	SS
Kazandığınız bilgileri kullanabilmek	393	4.49	.83
Yeni bilgiyi kendiniz için anlamlı hale getirmek	393	4.42	.79
Herhangi bir şeyi farklı yönlerden ve daha anlamlı bir biçimde görmek	393	4.25	.92
Bir birey olarak gelişmek	393	4.22	.95
Gerçekleri (olguları), enformasyonu kazanarak bilgiyi yapılandırmak	393	4.11	.87
Bilgiyi en iyi şekilde hatırladığınızdan emin olmak	393	3.97	1.03

Öğrenciler “öğrenme” terimine ilişkin olarak en çok sırasıyla “Kazandığınız bilgileri kullanabilmek”, “Yeni bilgiyi kendiniz için anlamlı hale getirmek”, “Herhangi bir şeyi farklı yönlerden ve daha anlamlı bir biçimde görmek”, “Bir birey olarak gelişmek” ifadelerini tercih etmektedirler. “Gerçekleri (olguları), enformasyonu kazanarak bilgiyi yapılandırmak” ve “Bilgiyi en iyi şekilde hatırladığınızdan emin olmak” ifadelerini ise nispeten daha az tercih etmektedirler.

Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültesi öğrencileri, birbirine çok yakın düzeyde olmakla birlikte en çok stratejik ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını tercih ettikleri, yüzeysel öğrenme yaklaşımını ise nispeten daha az tercih ettikleri belirlenmiştir. Her üç öğrenme yaklaşımı da yüz üzerinden elli dokuz ortalamasının üstünde tercih edilmektedir. Bu sonuçlar Senemoğlu (2011) tarafından yapılan Türk ve Amerikan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının belirlendiği ve bu çalışmayla aynı ölçeğin kullanıldığı çalışmayla da uyumaktadır. Byrne, Flood ve Willis (2009) de Amerikalı ve İrlandalı üniversite öğrencilerini karşılaştırmalı olarak inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin en çok stratejik öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Ekinci (2009) de üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirlediği çalışmasında öğrencilerin yaklaşımlara ilişkin puan ortalamalarının hem genel olarak hem de üniversiteler temelinde, öğrencileri herhangi bir öğrenme yaklaşımı bakımından baskın olarak nitelemeye yetecek kadar yüksek ya da düşük görünmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu durumu üniversitelerin hem derinlemesine öğrenme hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönlendirici özelliklere birlikte sahip olduğu, derinlemesine öğrenmeye yönlendirici özelliklerinin baskın olmadığı şeklinde değerlendirmiştir. Ekinci (2009) ayrıca, öğrencilerin derinlemesine puanlarının istenilen ölçülerde yüksek olmaması, başka bir anlatımla derinlemesine puanlarının maksimum puana, yüzeysel öğrenmeye ilişkin puanlarının da minimum puana yakın olmaması durumunu, üniversite öğrencilerinin öğrenmeyi ele alış biçimlerinin istendik olmaktan oldukça uzak olduğunu göstermekte olduğunu ve bu durumun da üniversite eğitiminin niteliği ve buna bağlı olarak da mezunların nitelikleri hakkında fikir verebileceğini belirtmiştir. Bu açıdan yaklaşıldığında bu çalışmanın sonuçları da ilgili görüşleri desteklemektedir. Ayrıca, öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımını tercihlerinin az da olsa derinlemesine öğrenme yaklaşımından yüksek olması, öğrencilerin istenilenden daha fazla başarı notuna odaklandıklarını, alacakları notu, etkili ve anlamlı öğrenmeye göre daha fazla önemsediklerini göstermektedir. Bu duruma çalışmanın yapıldığı fakültede uygulanmakta olan bağıl değerlendirme sisteminin de katkısı yüksek olabilir.

Öğrenim görülen alan değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Eğitim fakültesinde fen veya sosyal alanlarda öğrenim görüyor olmak, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihlerini anlamlı ölçüde farklılaştırmamıştır. Bu durum, aynı fakülte içerisinde öğrenim gören öğrencilerin, aynı yapı ve sistem içerisinde yer aldıkları ve benzer ortamlarda ders gördükleri düşünülürse beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihlerine bakıldığında, kız ve erkek öğrenciler arasında herhangi bir öğrenme yaklaşımında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007) da fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını inceledikleri çalışmalarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulamamışlardır. Ellez ve Sezgin (2002) de ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını inceledikleri çalışmalarında aynı sonuca ulaşmışlardır. Senemoğlu (2011) ise çalışmasında cinsiyet açısından Amerikan öğrenciler arasında herhangi bir öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılığa ulaşamamışken, Türk öğrenciler arasında stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarında anlamlı farklılık bulmuştur. Stratejik ve yüzeysel yaklaşımı kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı ölçüde daha çok tercih ettiklerini belirlemiştir. Berberoğlu ve Hei (2003) ise cinsiyet değişkeninin Tayvanlı öğrenciler arasında anlamlı ölçüde etkili olduğunu, Türk öğrenciler arasında ise anlamlı ölçüde etkili olmadığını belirlemiştir. Smith ve Miller (2005) da sadece stratejik öğrenme yaklaşımını kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla tercih ettiklerini belirtmektedirler. Sonuçlar arasındaki farklılıklar kültürel özellikler ve öğrenme-öğretme ortamlarındaki diğer değişkenlerden kaynaklanabilir. Bu sonuçlara göre cinsiyet değişkeninin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihlerinde çok önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Ancak anlamlı fark çıkmamasına rağmen kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre yüksek not almaya daha çok odaklandıkları ve öğrenme yaklaşımlarını ona göre şekillendirdikleri yorumuna ulaşılabilir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre de öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihlerinde herhangi bir öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, sınıf düzeyi yükseldikçe derinlemesine öğrenme yaklaşımında anlamlı bir artışın olmadığını, öğrencilerin anlamaya-anlamlandırmaya dayalı öğrenmeyi daha çok kullanmadıklarını göstermektedir. Hâlbuki üniversite eğitiminin öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını işe koşma düzeylerini artırması beklenir. Ekinci (2009) de çalışmasında derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaları sınıf düzeyine göre karşılaştırdığında 1. ve 4. sınıf ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymuş ve bu sonucun üniversitelerdeki öğretim-öğrenme ortamının özelliklerinin öğrencileri zamanla derinlemesine öğrenme yönelimini artırma yönünde etkilemediklerini gösterdiğini belirtmiştir. Bu sonuçlar yurt içinde yapılan diğer çalışma sonuçları ile de örtüşmektedir (Ekinci ve Ekinci, 2007; Senemoğlu, 2011). Ancak alanyazında sınıf düzeyinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihlerinde etkili olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Ellez ve Sezgin, 2002; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007). Yurt dışında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Richardson (1995) Çalışma Yaklaşımları Envanterini (ASI) kullandığı çalışmasında deneyimli öğrencilerin derinlemesine yaklaşımı deneyimsiz öğrencilere göre daha çok kullandıklarını, yüzeysel yaklaşımı ise deneyimsiz öğrencilerin daha çok kullandığını belirlemiştir. Aynı ölçeğin kullanıldığı diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Harper ve Kember, 1986; Sadler-Smith, 1997; Watkins, 1982, 1983). Bu çalışmalar ile tutarlı sonuçlar, Çalışma Süreçleri Anketi (SPQ), Öğrenme Süreçleri Envanterinin (ILP) kullanıldığı çalışmalarda da elde edilmiştir (Biggs, 1985, 1987; Watkins ve Hattie, 1981).

Çalışmadan elde edilen sonuçlardan biri de öğrencilerin “öğrenme” terimine ilişkin algıları ile ilgilidir. Eğitim fakültesi öğrencileri “öğrenme” terimini daha çok “Kazandığınız bilgileri kullanabilmek” ve “Yeni bilgiyi kendiniz için anlamlı hale getirmek” şeklinde algılamaktadırlar. Bu durum, öğrencilerin sadece bilgiyi edinmeye değil edinilen bilgiyi anlamlı hale getirip kullanmaya daha çok değer verdiklerini göstermektedir. Öğrencilerin “öğrenme” işine pragmatik bir anlayışla yaklaştıkları söylenebilir. Brown, Lake ve Matters (2008) de aynı ölçeği kullandıkları ve Yeni Zelanda ve Queensland'deki öğretmenlerin öğrenme kavramına yükledikleri anlamları araştırdıkları çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Sonuç olarak, eğitim fakültesi öğrencileri sırasıyla stratejik, derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını tercih etmektedirler. Ancak üç öğrenme yaklaşımının tercih edilme düzeyleri birini baskın olarak nitelendirilebilecek düzeyde değildir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeylerinde öğrenim görülen alan, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara göre aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Öğretmen eğitiminde, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha fazla tercih etmelerini sağlayacak uygulamalara yer verilmelidir.
2. Öğrencilerin edindikleri bilgileri kullanmalarına fırsat verecek öğrenme-öğretme ortamları oluşturulabilir ve etkinlikler düzenlenebilir.
3. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde birçok değişken ve kültürel faktörün etkili olabileceği düşünülürse, çalışmanın farklı örneklerde tekrarlanması önemli fayda sağlayabilir.
4. Eğitim fakültesi öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını sınıfları yükseldikçe daha fazla tercih etmeme nedenlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
5. Farklı öğrenme ortamları oluşturularak öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: Kültür Yayıncılık.
- Berberoglu, G., & Hei, L. M. (2003). A comparison of university students' approaches to learning across Taiwan and Turkey. *International Journal of Testing*, 3(2), 173-187.
- Beşoluk, Ş., & Önder, İ. (2010). Investigation of teacher candidates' learning approaches, learning styles and critical thinking dispositions. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2011). The relationship among basic student need satisfaction, approaches to learning, reporting of avoidance strategies and achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 463-496.
- Biggs, J. B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (Ed.) (1991). *Teaching for learning: The view from cognitive psychology*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. B., Kember D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two factor study process questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149.
- Brown, G. T. L., Lake, R., & Matters, G. (2008). New Zealand and Queensland teachers' conceptions of learning: Transforming more than reproducing. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 8, 1-14.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, M., Flood, B., & Willis, P. (2009). An inter-institutional exploration of the learning approaches of students studying accounting. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 155-167.
- Chang, Z., Martin, V., & Tammy, S. (2008). A cross-cultural study of Chinese and Flemish university students: Do they differ in learning conceptions and approaches to learning? *Learning and Individual Differences*, 18, 120-127.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Çolak, E., & Fer, S. (2007). Öğrenme yaklaşımları envanterinin dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 197-212.
- Ekinci, N., & Ekinci, E. (2007). Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *I. Ulusal İlköğretim Kongresi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 74-88.
- Ellez, A. M., & Sezgin, G. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.
- Gadelrab, H. F. (2011). Factorial structure and predictive validity of approaches and study skills inventory for students (assist) in Egypt: A confirmatory factor analysis approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1197-1218.
- Gijbels, D., Segers, M., & Struyf, E. (2008). Constructivist learning environments and the (im)possibility to change students' perceptions of assessment demands and approaches to learning. *Instructional Science*, 36(5-6), 431-443.
- Harlen, W., & James, M., (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 4(3). 365-380.

- Harper, G., & Kember, D. (1986). Approaches to study of distance education students, *British Journal of Educational Technology*, 17, 212-222.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., & McNaught, C. (2008). A workshop activity to demonstrate that approaches to learning are influenced by the teaching and learning environment. *Active Learning in Higher Education*, 9, 43-56.
- Kızılgüneş, B., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2009). Modeling the relations among students' epistemological beliefs, motivation, learning approach, and achievement. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 243-256.
- Leung, D. Y. P., Ginns, P., & Kember, D. (2008). Examining the cultural specificity of approaches to learning in universities in Hong Kong and Sydney. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 39, 251-266.
- Lietz, P., & Matthews, M. (2010). The effects of college students' personal values on changes in learning approaches. *Research in Higher Education*, 51(1), 65-87.
- Magno, C. (2009). Investigating the effect of school ability on self-efficacy, learning approaches, and metacognition. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(2), 233-244.
- Marton, F. (1975) On non-verbatim learning: 1. Level of processing and level of outcome. *Scandinavian Journal of Psychology*, 16, 273-279.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I - Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- McLean, M. (2001). Can we relate conceptions of learning to student academic achievement?. *Teaching in Higher Education*, 6(3), 399-413.
- Ozan, C., Gündoğdu, K., & Köse, E. (2012, Mayıs). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi. 11. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Ramburuth, P., & Mladenovic, R. (2004). Exploring the relationship between students' orientations to learning, the structure of students' learning outcomes and subsequent academic performance. *Accounting Education: An International Journal*, 13(4), 507-527.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8, 411-427.
- Ramsden, P. (2000). *Learning to teaching in higher education*. London: Newyork Routhledge Falmer.
- Richardson, J. T. E. (1995). Mature students in higher education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education*, 20(1), 5-17.
- Sadler-Smith, E. (1997). 'Learning Style': Frameworks and instruments. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 17, (1-2), 51-63.
- Senemoğlu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Education and Science*, 36(160), 65-80.
- Sezgin-Selçuk, G., Çalışkan, S., & Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 27(2), 25-41.
- Smith, S. N., & Miller, R. J. (2005) Learning approaches: examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 25(1), 43-53.
- Tait, H., Entwistle, N. J., & McCune, V. (1998). ASSIST: A re-conceptualisation of the approaches to studying inventory. In C. Rust (Ed.), *Improving students as learners* (pp. 262-271). Oxford: Oxford Brookes University, Centre for Staff and Learning Development.
- Tight, M. (2003). *Researching higher education*. Maidenhead, Berkshire, United Kingdom: McGraw Hill.
- Topkaya, N., Yaka, B., & Öğretmen, T. (2011). Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanterinin uyarlanması ve ilgili yapılarla ilişkisinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 192-204.

- Watkins, D. (1982). Identifying the study process dimensions of Australian university students. *Australian Journal of Education*, 26, 76-85.
- Watkins, D. (1983). Assessing tertiary study processes. *Human Learning*, 2, 29-37.
- Watkins, D., & Hattie, J. (1981). The learning processes of Australian university students: Investigations of contextual and personological factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- Yılmaz, M. B., & Orhan, F. (2010). Pre-service English teachers in blended learning environment in respect to their learning approaches. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 157-164