

BAZI EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI*

Necla EKİNCİ**
C. Ergin EKİNCİ***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, üç eğitim fakültesindeki ilköğretim programlarına devam eden öğrencilerin farklı öğrenme yaklaşımlarını (derinlemesine, stratejik, yüzeysel) tercih etme düzeylerini ve bazı değişkenlerle (üniversite, konu alanı, akademik başarı, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü) ilişkilerini belirlemektir. Araştırmanın verileri Hacettepe, Erciyes ve Osman Gazi üniversitelerinin ilköğretim programlarına devam eden 772 öğrenciye Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile ilgili ortalama puanlarının derinlemesine öğrenme yaklaşımı yönünde yüksek olmakla birlikte, orta puan değerinin çok üzerinde olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanlarının derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarından çok düşük olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin üniversite, akademik başarı, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme yaklaşımları, derinlemesine öğrenme, stratejik öğrenme, yüzeysel öğrenme, ilköğretim, öğretmen eğitimi

Learning Approaches of the Students of Primary Education Programs in Some Education Faculties

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify the learning approach (deep, surface, strategic) preferences of students of primary education programs at three education faculties and the relationships between their preferences and some variables such as university, subject fields, academic achievement, grades, gender and high school types finished. The data of the study have been gathered through the administration of Learning Approaches Inventory to 772 students studying at Hacettepe, Erciyes and Osman Gazi universities. The study has revealed that although students have a higher tendency of applying deep learning approach in handling a learning topic, their mean scores are not very much over average score. Their mean scores of surface and strategic learning approaches are not much lower than those of deep learning approach.

* Bu araştırmanın verilerinin bir kısmı yazarların I. Ulusal İlköğretim Kongresinde sunulan bildirisine dayanmaktadır.

** Yrd. Doç. Dr., Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

*** Yrd. Doç. Dr., Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Bazı Eğitim Fakültelerinde İlköğretim Programları Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları

Significant relationships have been identified between learning approach preferences of the students and university, academic achievement, gender and grade variables.

Key Words: Approaches to learning, deep learning, strategic learning, surface learning, higher education, primary education, teacher training

1. GİRİŞ

Üniversite eğitiminin öğrencileri eleştirel düşünebilen, bir konuya ilişkin kendi görüşlerini oluşturabilen, ilgili verileri bir araya getirebilen, mantıksal sonuçlar çıkarabilen, daha önceki sonuçlar hakkında kuşkucu olabilen ve kendi bağımsız yargısını oluşturabilen bireyler olarak yetiştirmesi beklenir (Gow ve Kember 1990). Üniversite öğrencilerinin ve dolayısıyla da mezunlarının bu özelliklere sahip olma düzeyi aldıkları eğitimin niteliği hakkında bilgi verir. Bu niteliklerin kazandırılması öğrencilerin öğrenme konusunu ele alış biçimleri, bir başka deyişle öğrenme yaklaşımları ile yakından ilişkilidir.

2. ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI

Öğrenme yaklaşımları 1970'li yılların başından bu yana çalışılmaktadır. Özellikle, Marton ve Saljo'nun (1976a; 1976b) yaptıkları çalışmalar öğrenme yaklaşımlarının kavramlaştırılması ve anlaşılması bakımından öncü temel çalışmalar olmuştur. Bu çalışmalarda, öğrencilerin bir öğrenme konusu üzerinde çalışırken ya da bir makaleyi okurken öğrenmeye iki farklı biçimde yaklaştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin bir kısmının, konunun altında yatan anlama yönelme, temel fikri anlamaya çalışma, ortaya konan görüşleri eleştirel bir tutumla ele alma, sunulan görüşler arasında bağlantılar kurma ve anlamlı bir bütün oluşturma çabası içinde oldukları gözlenirken, bir kısmının da, konuyu bütünüyle anlamaya çalışma ve konular arasında ilişkiler kurma yerine parça parça ele alma, sınavda sorulabilecek olası yerlere odaklanma, anlamadan aktarma yöneliminde oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin bu çerçevede öğrenmeyi ele alış biçimleri *derinlemesine* ve *yüzeysel* öğrenme yaklaşımı olarak adlandırılmıştır.

Öğrenme yaklaşımları öğrencinin öğrenmeyi ele alış biçimi ve niyetine dayalı olarak ele alınmaktadır. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı öğrencinin anlam arama ve oluşturma niyeti ile açıklanmaktadır. Bu niyetle yola çıkıldığında, öğrenmeye karşı duyulan ilgi öğrenme gereksinimi oluşturmakta ve bunun sonucunda, öğrenen bu gereksinimi karşılamaya yönelik farklı bilişsel etkinlikleri işe koşmaktadır. Derinlemesine öğrenme yönelimine sahip olan öğrenciler temalar, ana fikirler ve ilkeler çıkarmaya çalışarak konunun altında yatan anlama odaklanma eğilimindedirler. Bu öğrenciler, kendi bakış açılarını geliştirmek için çaba göstermektedirler. Bu çerçevede, yeni öğrendiklerini

Necla EKİNCİ-C. Ergin EKİNCİ

önceki var olan bilgileriyle ilişkilendirme, öğrendikleri hakkında kendilerine soru sorma, başkalarının görüşleriyle kendi görüşlerini karşılaştırma gibi etkinliklerle ele aldıkları içeriği anlamlı bir bütüne dönüştürüp yapılandırmaktadırlar. Ayrıca, derinlemesine öğrenme yönelimine sahip öğrenciler ilgi duyma, önem verme, öğrenmeden zevk alma gibi olumlu özellikler göstermektedirler (Gibbs 1994; Biggs 1999; Ramsden 2000; Richardson 2006; Thomas ve Bain 1984).

Yüzeysel öğrenme yönelimine sahip olan öğrencilerin en az çabayla öğrenme konusunun asgari gerekliliklerini karşılama niyetinde oldukları belirlenmiştir. Bu öğrenciler konuları anlamlı biçimde öğrenmekten çok, sınavlarda onları sonuca götürecek noktalara odaklanarak geçebilecek kadar bir not alma çabası içinde olmaktadır. Böyle bir eğilim, birbiriyle ilişkilendirme ve çözümlenme yapmadan materyali olduğu gibi aktarma, yalnızca değerlendirme için gereken bilgiyi ezberleme gibi çalışma davranışları ile sonuçlanmaktadır. Bu yaklaşımı benimseyen öğrenciler öğrenme işini dışsal bir zorunluluğun gereklerini karşılamak olarak algılamaktadırlar. Öğrenme etkinliklerinin bu niyetle ele alınması öğrenmenin niteliğinin düşmesi ile sonuçlanmaktadır (Ramsden, 2000; Biggs 1993, 1999; Entwistle 1998; Marton ve Saljo 1997; Richardson 2006; Thomas ve Bain 1984).

1980'lerde İngiltere ve Avustralya'daki diğer araştırmacılar bu görüşleri destekleyici benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Ayrıca, bu araştırmacıların çalışmaları sonucunda üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına *stratejik öğrenme* yaklaşımı adı verilen, iyi bir zaman yönetimi ve organize edilmiş çalışma yöntemleriyle en yüksek notu alma niyetinde olan öğrencileri tanımlayan üçüncü bir yaklaşım eklenmiştir (Entwistle ve Ramsden 1983; Biggs 1993a; Entwistle 1991). Stratejik öğrenme yaklaşımında öğrencinin çalışma yönelimini belirleyen öğrencinin daha iyi öğrenme niyeti değil, daha başarılı olma niyetidir. Mümkün olan en yüksek notu almak temel amaçtır. Öğrenciler yapılan işin doğasından çok, ortamdan daha fazla etkilenmektedirler. Hedefe ulaşmak için iyi organize olup zamanı etkili kullanma gibi istendik özellikler gösterebilmektedirler. Bu tür öğrenciler kimi zaman yüzeysel öğrenme yaklaşımını, kimi zamanda derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih edebilmektedirler. Herhangi bir öğrenme durumunda bu tür öğrencileri yüzeysel ya da derinlemesine yaklaşımları kullanan öğrencilerden ayırmak zor olmaktadır. Çünkü bu öğrenciler yüksek not almayı güvence altına alacaklarına inandıkları her süreci işe koşabilmektedirler. Öğretmenler tarafından verilen ipuçlarına yönelme, daha önceki sınavlarda sorulan sorulara yönelme, değerlendirmesine bir etkisi olacağına inandıkları kişiler üzerinde iyi bir izlenim

Bazı Eğitim Fakültelerinde İlköğretim Programları Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları

bırakmaya çalışma gibi girişimlerde bulunabilmektedirler (Newble ve Entwistle 1986; Watkins 2001; Richardson 2006).

Öğrenme ürününün niteliği açısından yaklaşımlar ele alındığında, yüzeysel öğrenme yaklaşımında ortalama bir başarıya en kısa yoldan en az çabayla ulaşılanın amaçlanması, stratejik öğrenme yaklaşımında da öğrenme konusunu değerlendirme beklentilerine göre ele alma çabası üst düzey öğrenmelerin gerçekleşmesi açısından istenilen durumlar değildir. Yüksek nitelikli öğrenme sonuçları derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının işe koşulması ile ilişkili görülmektedir. Kember ve Harper (1987) tarafından yapılan araştırmada yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerin başarısızlık ve okul terki eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin bilgiyi anlamaktan çok ezberleme çabası içinde olmaları bu sonucun gerekçesi olarak gösterilmiştir. Reid, Duvall ve Evans (2007) derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih edenlerin konuyu anlamlı biçimde öğrendiklerini, yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih edenlerin ayrıntıları ezberlediklerini ve stratejik yaklaşımı tercih edenlerin de değerlendirme biçimleri tarafından yönlendirildiklerini ortaya koymuşlardır.

Öğrenme Yaklaşımları ve Öğretmen Eğitimi

Öğrencinin öğrenme niyetine göre şekillenen öğrenme yaklaşımları kişiye özgü sabit özellikler olmayıp içinde bulunulan ortama göre biçimlenmektedir. Alanyazın incelendiğinde, kişisel özelliklerin öğrenme yaklaşımları tercihini kısmen etkilerken, temel belirleyici etkenin öğretme-öğrenme ortamının özellikleri olduğu anlaşılmaktadır. Bu ortamın özellikleri bölüm tarafından öğretilen konu alanının doğasını, eğitim programının içeriğini, değerlendirme biçimlerini, öğrenme materyalleri ve öğretme araçlarını, iş-yükü gibi değişkenleri içermektedir. Öğrenme yaklaşımlarının, öğrenme ortamının öğrenci tarafından algılanma biçimi tarafından belirlendiği söylenebilir (Marton ve Saljo 1976a, 1976b; Lawless ve Richardson 2002; Richardson ve Price 2003; Diseth 2007, Fry, Ketteridge ve Marshall 2003; Newble ve Entwistle 1986). Struyven, Dochy ve Janssens (2005) öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin sabit değişmez özellikleri olarak görülmemesi, öğretme-öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin algının bu özellikleri belirlediğinin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedirler. Meyer ve Muller (1990) yaptıkları araştırmada öğretme-öğrenme ortamının öğreneni üst düzey öğrenmelere yönlendirici özellikler taşıdığına öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını, konuyu kavramadan ezberlemeye yönlendiren özellikler taşıdığına yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerini belirlemiştir. Gordon ve Debus (2002) araştırmalarında öğretme yöntemleri, öğrenme konuları ile ilgili gereklilikler ve

Necla EKİNCİ-C. Ergin EKİNCİ

değerlendirme süreçlerindeki derinlemesine öğrenmeye yönlendirici değişikliklerin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihlerini etkilediğini, ilk olarak yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercihlerini düşürdüğü ve daha sonra derinlemesine öğrenme yaklaşımı eğilimlerini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarını derinlemesine öğrenmeye yönlendirecek biçimde düzenlenmesi ve uygulanması istendik öğretmen niteliklerinin kazandırılmasında önemli bir rol oynaması beklenebilir.

İlköğretim kademesinin eğitimin temel basamağı olması nedeniyle bu kademeye öğretmen yetiştirmenin özel bir öneme sahip olduğu söylenebilir. İlköğretimin amaçlarını gerçekleştirebilmesi ile öğretmen eğitimi ve öğrenme yaklaşımlarının ilişkili yönleri bulunmaktadır. Öğretmen eğitimi programlarında öğrenme-öğretme ortamının öğretmen adaylarını derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanmaya yönlendirecek biçimde oluşturulması ilköğretim için öngörülen niteliklerin kazanılmasını ve geliştirilmesini kolaylaştıracaktır. Gordon ve Debus (2002) öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı eğilimlerinin gelişmesini kolaylaştıran bir öğretmen eğitimi programı ile öğretmenlik rolünü gerçekleştirirken özgüvene ve problem çözme becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmenin mümkün olabileceğini vurgulamaktadırlar. Öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme süreçlerini kullanmalarının öğretmenlik uygulamaları ile ilgili kapasitelerini geliştireceği ve daha yüksek düzeyde kendine güven oluşturacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanma eğilimlerindeki artışın öğretmenlik öz-yeterliklerinin gelişmesi ile sonuçlanacağı beklenmektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy 1998).

Genel olarak yükseköğretim, özelde de öğretmen yetiştiren programlara devam eden öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmeleri istendik bir durumdur. Öğrenciler ne kadar çok derinlemesine öğrenme yönelimine sahipse, öğrenme ürünlerinin niteliğinin de o derece yüksek olması beklenir. Bu durumun belirlenmesi, hem öğrencilere sunulan eğitimin niteliği hem de öğrencilerin niteliği hakkında bilgi sağlar. Araştırmanın bu kapsamda katkı sağlaması beklenebilir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, bazı eğitim fakültelerindeki ilköğretim programlarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme

Bazı Eğitim Fakültelerinde İlköğretim Programları Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları

düzelelerinin saptanması ve bazı değişkenlerle ilişkilerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim programlarında öğrenim gören öğrencilerin farklı öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri nedir?
2. İlköğretim programlarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri öğrenim görülen program, üniversite, başarı, sınıf, cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırma eğitim fakültesi ilköğretim bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmış tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Hacettepe Üniversitesi (HÜ), Erciyes Üniversitesi (EÜ) ve Osmangazi Üniversitesi (OGÜ) eğitim fakültelerinin ilköğretim bölümlerine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise her üç üniversitede karşılıklı olarak bulunan sınıf öğretmenliği (İSÖ), fen bilgisi öğretmenliği (FBÖ) ve matematik öğretmenliği (İMÖ) programlarına devam eden birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Her bir sınıfta ikiden fazla şube olması durumunda temsilen bir bölüm seçilmiştir. Araştırmada 772 öğrenciye ilişkin veriler değerlendirilmeye alınmıştır (Tablo 1).

Tablo 1: Örneklemde yer alan öğrenci sayıları

Bölümler	HÜ		EÜ		OGÜ		Genel	
	1. Sınıf	4. Sınıf	1. Sınıf	4. Sınıf	1. Sınıf	4. Sınıf	1. Sınıf	4. Sınıf
FBÖ	42	52	46	38	33	32	121	122
İMÖ	44	30	48	33	41	42	133	105
İSÖ	61	61	49	48	40	32	150	141
Toplam	290		262		220		772	

Verilerin Elde Edilmesi

Araştırmanın verileri Ekinci (2008) tarafından geliştirilen likert tipinde beşli derecelendirme ölçeğinde yapılandırılmış Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin uygulanması ile elde edilmiştir. Ölçek (1) Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı, (2) Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı ve (3) Stratejik Öğrenme

Necla EKİNCİ-C. Ergin EKİNCİ

Yaklaşımı boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte her biri 18 olmak üzere toplam 54 madde yer almaktadır. Ölçeğin birinci boyutuna ilişkin faktör yükleri ,51 ile ,65 arasında, ikinci boyutuna ilişkin faktör yükleri ,39 ile ,75 arasında, üçüncü boyuta ilişkin faktör yükleri ,34 ile ,58 arasında değişmektedir. Bu boyutların ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans %30,980'dir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha (α) değerleri birinci boyut için ,89, ikinci boyut için ,87, üçüncü boyut için ,82 ve bütünü için ,85'tir.

Araştırmada HÜ öğrencilerine ilişkin veriler 2007-2008 eğitim yılı güz döneminde, EÜ ve OGÜ öğrencilerine ilişkin veriler ise 2009-2010 eğitim yılı bahar döneminde ölçme aracının öğrencilerine uygulanmasıyla elde edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Eğitim fakültesi ilköğretim bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyi toplam ortalama puanlar ve standart sapmalarla betimlenmiştir. Betimsel bulguların sunulmasında ve değerlendirilmesinde öğrenme yaklaşımları ölçeğinden alınabilecek minimum puan ($18 \times 1,00 = 18,00$), orta puan ($18 \times 3,00 = 54,00$) ve maksimum puanlar ($18 \times 5,00 = 90,00$) ölçüt olarak kullanılmıştır. Ortalama puanların orta puan değeri olan 54,00'ten aşağı ya da yukarı doğru uzaklaşması öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Başka bir deyişle 54,00 orta puan değeri bir öğrenme yaklaşımının orta düzeyde tercih edilmesi anlamında kullanılmış ve ortaya çıkan puanlar bu puan değeri ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Öğrenme yaklaşımları toplam ortalama puanlarının değişkenlere (üniversite, program, mezun lise türü, başarı durumu, sınıf düzeyi ve cinsiyet) göre karşılaştırılmasında çok yönlü varyans analizi (MANOVA), her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanların karşılaştırılmasında değişkenlerin ikiden fazla olması durumunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA), karşılaştırma sonrasında anlamlı fark çıkması durumunda farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanların karşılaştırılmasında iki değişken olması durumunda t-testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Karşılaştırma değişkenlerinden birisi olan öğrenci başarısının belirlenmesinde öğrencilerin akademik ortalaması alınmış ve ortalamalar aşağıdaki gibi gruplanarak başarı düzeyleri belirlenmiştir.

Başarı grupları	Puan aralıkları
I. Grup	0,00 - 2,00
II. Grup	2,01 - 2,50
III. Grup	2,51 - 3,00
IV. Grup	3,00 - 4,00

Bazı Eğitim Fakültelerinde İlköğretim Programları Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları

3. BULGULAR VE YORUM

3. 1. İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri

Tablo 2' de öğrencilerin üniversitelere göre öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerine ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları yer almaktadır. Tablodaki genel dağılımı gösteren sütuna bakıldığında, her üç üniversitenin öğrencilerinin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 64,50 ve 59,66) orta puan değerinin (54,00) üstünde, yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamalarının (53,49) ise orta puan değerine çok yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 2: İlköğretim bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları

Öğrenme Yaklaşımları	HÜ		EÜ		OGÜ		Genel	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Derinlemesine	65,26	10,23	63,92	10,66	64,20	11,17	64,50	10,65
Stratejik	61,13	12,58	58,54	10,85	59,05	11,94	59,66	11,87
Yüzeysel	51,56	10,21	54,36	9,55	55,00	10,03	53,49	10,03
n	290		262		220		772	

Tabloya üniversiteler temele alınarak bakıldığında, HÜ öğrencilerinin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 65,26 ve 61,13) orta puan değerinin (54,00) üstünde olduğu, yüzeysel yaklaşıma ilişkin ortalamalarının da (51,56) orta puan değerinin (54,00) az da olsa altında olduğu görülmektedir.

Tablo 2. EÜ açısından ele alındığında öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 63,92 ve 58,54) orta puan değerinin (54,00) üstünde olduğu, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının ise (54,36) orta puan değerinde (54,00) olduğu görülmektedir.

OGÜ öğrencilerinin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalamalarının (64,20 ve 59,05) orta puan değerinin (54,00) üstünde olmasının yanında yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanlarının da (55,00) az da olsa orta puan değerinin (54,00) üzerinde olduğu görülmektedir.

Her üç üniversiteye ilişkin bulgular kendi içinde ele alındıklarında, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanlarının stratejik

ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanlarından, stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanlarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarından kısmen daha yüksek olduğu görülmektedir. İlköğretim bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri sırasıyla derinlemesine öğrenme yaklaşımından stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına doğru bir sıralama göstermektedir.

Araştırmaya katılan eğitim fakültesi ilköğretim bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihlerine genel bakıldığında daha çok derinlemesine eğilim gösterdikleri görülmekle birlikte, yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih düzeylerinin de azımsanmayacak boyutta olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercihleri açısından benzer eğilimler gösterdikleri söylenebilir. Üniversiteler tek tek ele alındığında da kendi içlerinde benzer bir dağılım gösterdikleri görülmektedir. En yüksek ortalama derinlemesine öğrenme yaklaşımı yönünde olmakla birlikte, hiçbir üniversite bu öğrenme yaklaşımıyla nitelendirilebilecek durumda değildir. Bu çerçevede araştırma kapsamındaki bölümlerden mezun olan öğretmenlerin öğretme yaklaşımlarının da bu sonuçlara benzerlik göstermesi beklenir.

Öğrenme yaklaşımları daha çok öğrencinin içinde bulunduğu öğretme-öğrenme ortamının özelliklerine (öğretme-öğrenme etkinlikleri, değerlendirme biçimleri, işyükü vb.) göre oluşmaktadır. (Marton ve Saljo 1976a, 1976b; Lawless ve Richardson 2002; Richardson ve Price 2003; Diseth 2007, Fry, Ketteridge ve Marshall 2003). Dolayısıyla bir öğrencinin öğrenme yaklaşımı tercihi öğrenme ortamının yansıması olarak düşünülebilir. İlköğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri içinde baskın bir eğilimin görülmemesi, her üç yaklaşımın birbirine yakın değerlerde görülmesi öğretme-öğrenme ortamının öğrencileri her üç yaklaşım yönünde besleyici özelliklere sahip olmasıyla açıklanabilir.

3.2. İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Tercihlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Tablo 3’de öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin üniversite (fakülte), program, başarı, sınıf düzeyi, mezun oluna lise türü, cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Bazı Eğitim Fakültelerinde İlköğretim Programları Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları

Tablo 3: İlköğretim bölümleri öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanlarının karşılaştırılması (MANOVA sonuçları)

Değişkenler	Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
Üniversite (Fakülte)	,971	3,853	6	1534	,001*
Program	,996	,542	6	1534	,776
Mezun olunan lise türü	,983	,742	18	2158	,770
Başarı düzeyi	,861	6,214	9	881	,000*
Sınıf Düzeyi	,920	22,058	3	766	,000*
Cinsiyet	,966	8,953	3	768	,000*

*p<.05

Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları puanlarının karşılaştırılmasını gösteren MANOVA sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerine ilişkin puanlarının üniversite (Wilks' Lamda: ,971; F= 3,853; p<.05), başarı düzeyi (Wilks' Lamda: ,861; F=6,214; p<.05) sınıf düzeyi (Wilks' Lamda: ,920; F= 22,058; p<.05) ve cinsiyet (Wilks' Lamda: ,966; F= 8,953; p<.05) değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlar bu değişkenlerin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. İlköğretim bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihlerinin program ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 4'te ilköğretim bölümü öğrencilerinin her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının üniversite değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediği ve fark olması durumunda farkın yönü belirlemeye yönelik LSD testi ile yapılan ikiyeşerli karşılaştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğrencilerin her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanları üniversite değişkenine göre karşılaştırıldığında, derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları bu değişkene göre anlamlı bir farklılık göstermezken (F=1,219, p>.05), stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanları (sırasıyla F= 3,684ve 9,008, p<.05) anlamlı farklılık göstermektedir (Tablo 4).

Farkın yönünü belirlemeye yönelik LSD testi sonuçları, HÜ ve EÜ öğrencilerinin stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanları (sırasıyla 61,13 ve 58,54) arasında anlamlı bir fark olduğunu ve farkın HÜ öğrencileri yönünde yüksek olduğunu göstermektedir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından ele alındığında HÜ ile EÜ (sırasıyla 51,56 ve 54,36) ve HÜ ile OGÜ

Tablo 4: İlköğretim bölümleri öğrencilerinin üniversite değişkenine göre her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının karşılaştırılması (ANOVA sonuçları)

Oğrenme Yaklaşımlar	Üniversite	n	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler. Toplamı	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
Derinlemesine	HÜ	290	65,26	10,234	Gruplar arası	276,957	2	138,479	1,219	,296	-
	EÜ	262	63,92	10,668	Gruplar içi	87332,031	769	113,566			
	OGÜ	220	64,20	11,176	Toplam	87608,988	771				
Stratejik	HÜ	290	61,13	12,582	Gruplar arası	1032,232	2	516,116	3,684*	,026	
	EÜ	262	58,54	10,853	Gruplar içi	107740,203	769	140,104			HÜ- EÜ
	OGÜ	220	59,05	11,943	Toplam	108772,435	771				
Yüzeysel	HÜ	290	51,56	10,210	Gruplar arası	1779,017	2	889,509	9,008*	,000	HÜ-EÜ/ HÜ-OGÜ
	EÜ	262	54,36	9,551	Gruplar içi	75937,936	769	98,749			
	OG	220	55,00	10,022	Toplam	77716,953	771				

*p<.05

Bazı Eğitim Fakültelerinde İlköğretim Programları Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları

öğrencilerinin ortalama puanları arasında (sırasıyla 51,56 ve 55.00) anlamlı bir farkın olduğu ve her ikisinde de farkın HÜ öğrencileri lehine düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te ilköğretim bölümü öğrencilerinin her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının başarı değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediği ve fark olması durumunda farkın yönü belirlemeye yönelik LSD testi ile yapılan ikişerli karşılaştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Tabloda öğrencilerin her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının başarı düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasına bakıldığında, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları ile başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($F=1,102$, $p>.05$) stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalama puanlarının başarı düzeylerine göre anlamlı fark oluşturduğu (sırasıyla $F=.007$ ve $5,646$ $p<.05$) görülmektedir.

Stratejik öğrenme yaklaşımı açısından farkın yönüne bakıldığında başarı düzeyi en yüksek grup olan IV. grubun ortalama puanı ile (60,31) başarı düzeyi en düşük olan I. grubun ortalama puanı (47,92) arasındaki farkın IV grupta yer alan öğrenciler yönünde daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine başarı düzeyi açısından başarı düzeyi en yüksek IV. grubun ortalama puanı ile (60,31) III. grubun ortalama puanı (55,32) arasındaki farkın IV. grupta yer alan öğrenciler yönünde daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanları yükseldikçe başarı düzeyleri de yükselmektedir. Bu nedenle yüksek akademik ortalamanın kaynağının sahip olunan öğrenme yönelimi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu yaklaşımı benimseyen öğrencilerin yüksek not ve başarı odaklı olarak çalıştıkları alanyazındaki çalışmalarla da desteklenmektedir (Richardson, 2003, 2006; Watkins 2001; Newble and Entwistle 1986).

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından farkın yönüne bakıldığında, başarı düzeyi en yüksek grup olan IV. grubun ortalama puanı ile (50,19) başarı düzeyi en düşük olan I. grubun ortalama puanı (55,76) arasındaki farkın IV. grupta yer alan öğrenciler yönünde daha düşük olduğu görülmektedir. Yine başarı düzeyi açısından IV. grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanları ile (50,19) II. grubun ortalama puanı (55,05) arasındaki farkın IV. grup lehine daha düşük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanları yükseldikçe başarı düzeyleri de düşmektedir. Alanyazında yüzeysel yaklaşımı tercih eden öğrencilerin başarı düzeyinin düşük olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Duff ve diğerleri 2004; Richardson 2003; Selçuk ve diğerleri 2007; Senemoğlu ve diğerleri 2007). Bu çerçevede bu sonucun alanyazındaki çalışmalarla örtüştüğü söylenebilir.

Tablo 5: İlköğretim bölümleri öğrencilerinin başarı durumu değişkenine göre her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının karşılaştırılması (ANOVA sonuçları)

Oğr. Yaklaş.	Başarı Grubu	n	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
Derinlemesine	1. Grup	13	61,90	12,065	Gruplar arası	413,577	3	137,859	1,102	,348	-
	2. Grup	76	63,00	9,93	Gruplar içi	45549,464	364	125,136			
	3. Grup	131	65,40	12,101	Toplam	45963,041	367				
	4. Grup	148	65,20	10,867							
Stratejik	1. Grup	13	47,90	10,275	Gruplar arası	4271,781	3	1423,927	11,007*	,000	1-3
	2. Grup	76	52,90	11,144	Gruplar içi	47088,238	364	129,363			1-4
	3. Grup	131	55,30	11,339	Toplam	51360,019	367				2-4
	4. Grup	148	60,30	11,602							3-4
Yüzeysel	1. Grup	13	55,70	11,314	Gruplar arası	1570,921	3	523,640	5,646*	,001	1-4
	2. Grup	76	55,00	9,931	Gruplar içi	33761,155	364	92,750			2-4
	3. Grup	131	53,50	9,419	Toplam	35332,076	367				3-4
	4. Grup	148	50,10	9,509							

*p<.05

Bazı Eğitim Fakültelerinde İlköğretim Programları Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları

Tablo 6'da ilköğretim bölümü öğrencilerinin her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin tercihlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması yer almaktadır.

Tablo 6: İlköğretim bölümleri öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanlarının karşılaştırılması (t-testi sonuçları)

Öğrenme Yaklaşımları	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p
Derinlemesine	K	527	64,71	10,275	,808	,419
	E	245	64,05	11,451		
Stratejik	K	527	60,99	11,402	,261*	,000
	E	245	56,79	12,386		
Yüzeysel	K	527	53,05	10,028	-1,875	,075
	E	245	54,43	10,020		

* $p < .05$

Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanları (K: 64,71; E: 64,05) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken ($t = ,808$, $p > .05$), stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanları (K: 60,99; E: 56,79) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t = ,261$, $p < .05$). Bu duruma göre derinlemesine öğrenme yaklaşımı açısından kız ve erkek öğrencilerin tercihleri birbirine benzerken, stratejik öğrenme yaklaşımı açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme konularına daha stratejik yaklaştıkları söylenebilir.

Tablo 6 yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından ele alındığında kız ve erkek öğrencilerin öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanları arasında (K: 53,05; E: 54,43) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t = -1,875$, $p > .05$). Dolayısıyla kız ve erkek öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Watkins ve Hattie (1981) ve Clarke'ın (1986) çalışmaları cinsiyetle öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyarken, Richardson'ın (1993) ve Senemoğlu ve arkadaşlarının (2007) yaptığı araştırmalarda öğrenme yaklaşımları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Watkins ve Hattie (1981) araştırmalarında kızların erkeklerden daha fazla derslere ilgi gösterdiklerini ve çalışmalarında derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha fazla tercih ettiklerini belirtmektedirler. Aynı zamanda kızların genellikle daha düzenli çalışma yöntemlerine sahip oldukları görülmektedir. Bu araştırmada da kız öğrencilerin

erkek öğrencilere göre daha stratejik olmaları kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğine daha istekli olmaları, daha başarı odaklı olmalarıyla açıklanabilir. Aşkar ve Erden (1987), Çapa ve Çil (2000), Tay ve Tay (2006), Çapri ve Çelikkaleli (2008) ve Pehlivan (2008)'ın yaptığı araştırmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenlik mesleğine karşı daha olumlu tutum içinde oldukları görülmüştür.

Tablo 7'de ilköğretim bölümü öğrencilerinin her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin tercihlerinin sınıf değişkenine göre karşılaştırılması yer almaktadır.

Tablo 7: İlköğretim bölümleri öğrencilerinin sınıf değişkenlerine göre her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanlarının karşılaştırılması (t-testi sonuçları)

Öğrenme Yaklaşımları	Sınıf	n	\bar{x}	ss	t	p
Derinlemesine	1. Sınıf	404	64,31	10,161	-,524	,600
	4. Sınıf	368	64,71	11,191		
Stratejik	1. Sınıf	404	62,47	11,216	7,117*	,000
	4. Sınıf	368	56,57	11,829		
Yüzeysel	1. Sınıf	404	54,30	10,187	2,355*	,019
	4. Sınıf	368	52,60	9,811		

* $p < .05$

Tablo 7'ye göre, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanları (1. sınıf: 64,31; 4.sınıf: 64,71) sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermezken ($t = -,524$, $p > .05$), stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanları (1. sınıf: 62,47; 4. sınıf: 56,57) ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanları (1. sınıf: 54,30; 4. sınıf: 52,60) anlamlı farklılık göstermektedir (sırasıyla t değerleri: 7,117 ve 2,355; $p < .05$). Farkın hem stratejik hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından 1. sınıflar yönünde yüksek olduğu görülmektedir. Ekinci'nin (2008) üç üniversitenin farklı bölümlerinde yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Newble ve Gordon'un (1985), Watkins ve Hattie (1985) çalışmaları sınıf düzeyi yükseldikçe derinlemesine öğrenme eğiliminde artış olduğunu ortaya koymaktadır. Stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanlarının birinci sınıf öğrencilerinde daha yüksek olması öğrencilerin üniversite öncesinde öğrenim gördükleri okullardaki eğitimin niteliği ile ilişkilendirilebilir. Sınıf ilerledikçe ortaya çıkan puanlardaki düşüş üniversite aldıkları eğitimin etkisiyle açıklanabilir.

Bazı Eğitim Fakültelerinde İlköğretim Programları Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları

Derinlemesine öğrenme yaklaşımı açısından öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmaması, öğrenme ortamlarının üst sınıflara yükseldikçe öğrencilerin bu eğilimlerini desteklemediği şeklinde yorumlanabilir. Öğrenme-öğretme ortamı üst sınıflara doğru derinlemesine eğilimlerinin artmasında bir fark yaratmamakla birlikte, yüzeysel ve stratejik eğilimlerinin de düşüş olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe az da olsa bu iki öğrenme yaklaşımına ilişkin puanlarının azalması değişimin yönü bakımından önemli görülebilir. Bu değişim meslek derslerinin artışı, öğretmenliğe daha çok yönelimin olduğu üst sınıflara doğru öğretme-öğrenme ortamının öğrencilerin bu iki yaklaşıma olan gereksinimlerini azaltmış olması ile açıklanabilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile ilgili ortalama puanları derinlemesine öğrenme yaklaşımı yönünde yüksek olmakla birlikte, araştırma kapsamındaki programların hiçbirisinde öğrenciler derinlemesine öğrenme yaklaşımı özellikleri ile nitelendirilecek kadar yüksek ortalamalara sahip değildirler. Ayrıca, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanlarının da derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarından çok düşük olmaması, ilköğretim bölümlerindeki öğretme-öğrenme ortamlarının belirli bir öğrenme yaklaşımını özendirerek nitelikte bir yöneliminin olmaması ile açıklanabilir. Bu nedenle söz konusu programların yürütüldüğü öğretme-öğrenme ortamlarının özelliklerinin belirlenmesi ve derinlemesine öğrenmeyi geliştirici şekilde yapılandırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gereklidir.

KAYNAKÇA

- Aşkar, P. ve Erden, M. (1987). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 121,8-11.
- Biggs, J. (1993a). From theory to practice: A cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12(1), 73–85.
- Biggs, J. (1993b). What Do Inventories of Students' Learning Processes Really Measure? Atheoretical Review and Clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. London:, Open University Press.

Necla EKİNCİ-C. Ergin EKİNCİ

- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Clarke, R. M. (1986). Students' Approaches to Studying in an Innovative Medical School: a cross sectional study. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 309-321.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt, 9 Sayı, 15 Bahar, 33-53.
- Diseth, A. (2007). Student Evaluation of Teaching , Approaches to Learning and Academic Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 2, 185-204.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy , K ve Ferguson, J. (2004). The relationship between Personality, Approach to Learning and Academic Performance. *Personality and Individual Difference*, 36, 1907-1920.
- Ekinci, N. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Belirlenmesi ve Öğretme-Öğrenme Süreci Değişkenleri İle İlişkileri (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: HÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekinci, N. ve Ekinci, C. E. (2007). HÜ İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları. 1. Ulusal İlköğretim Kongresi. 15-17 Kasım 2007. Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Entwistle, Noel (1991). Approaches to Learning and Perceptions of the Learning Environment. *Higher Education*, 22, 201-204.
- Entwistle, N. ve Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*, London: Nichols Publishing Company.
- Fry, H., Ketteridge, S. ve Marshall, S. (2003). A handbook for teaching & learning in higher education. (Eds Fry, H and at al). *Understanding Student Learning*. London: Kogan Page
- Gibbs, G. (1994). *Improving Student Learning. Theory and Practice*. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development.
- Gordon, C. ve Debus, R. (2002). Developing Deep Learning Approaches and Personal Teaching Efficacy within a Preservice Teacher Education Context. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 483-511.
- Gow, L. ve Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning? *Higher Education*, 19, 307-322.

Bazı Eğitim Fakültelerinde İlköğretim Programları Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları

- Kember, D. ve Harper, G (1987). Approaches to Studying Research and Its Implications for the Quality of Learning from Distance Education. *Journal of Distance Education*, 16, ss.35-46
- Lawless, C. ve Richardson, J. T. E. (2002). Approaches to Studying and Perceptions of Academic Quality in Distance Education. *Higher Education*, 44, 257-282.
- Marton, F ve Saljo, R. (1976a). On Qualitative Differences in Learning: I. Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F ve Saljo, R. (1976b). On the Qualitative Differences in Learning. II. Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F. ve Saljo, R. (1997). Approaches to learning. (Eds. Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N.) *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, (39-58).
- Meyer, J.H.F ve Muller, M. W (1990). Evaluating the Quality of Student Learning. I-an Unfolding Analysis of the Association Between Perceptions of Learning Context and Approaches to Studying at an Individual Level. *Studies in Higher Education*, Vol 15, 2, 131-152.
- Newble, D. I. ve Entwistle, N.J (1986). Learning Styles and Approaches: Implications for Medical Education. *Medical Education*, 20, 162-175.
- Newble, D. ve Gordon, M. I. (1985). The Learning Style of Medical Students. *Medical Education*, 19, 3-8.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, 151-168.
- Ramsden, P. (2000). *Learnig to Teaching in Higher Education*, Newyork: Routhladge Falmer.
- Reid, W. A., Duvall, E. ve Evans, P. (2007). Relations Between Assesment Results and Approaches to Learning and Studying in Year Two Medical Students. *Medical Education*, 41, 754-762.
- Richardson, J.T. E. (1993). Gender Differences in Responses to the Approaches to Studying Inventory. *Studies in Higher Education*, 18, 3-13.
- Richardson, J.T.E. ve Price, L. (2003). Approaches to Studying and Perceptions of Academics Quality in Electronically Delivered Courses. *British Journal of Educational Technology*. 34 1 45-56.

Necla EKİNCİ-C. Ergin EKİNCİ

- Richardson, J.T.E. (2003). Approaches to Studying and Perceptions of Academic Quality in a Short Web-based Course. *British Journal of Educational Technology*, 34, 4, 433-442.
- Selçuk, G. S., Çalışkan, S ve Erol, M. (2007) Evaluation of Learning Approaches for Prospective Physics Teachers. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 2, 25-41.
- Senemoglu, N. Berliner, D., Yıldız, G., Dogan, E., Savas, B. ve Çelik, K. (2007). Approaches to Learning and Study Skills of Turkish and American Students in Colleges of Education. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*. Bakü. (547-551).
- Struyven, K., Dochy, F. ve Janssens, S. (2005). Student Perceptions about Evaluation and Assessment in Higher Education: a Review. *Assesment and Evaluation In Higher Education*, 30 (4), August, 325-341.
- Thomas, P.R. ve Bain, J.D. (1984) Contextual dependence of learning approaches: the effects of assessments, *Human Learning*, 3, pp. 227–240.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., ve Hoy, W. (1998). Teacher Efficacy: Its meaning and measure. *Review of Education Research*, 68 (2), 202–248.
- Watkins, D. (2001). Correlates of Approaches to Learning: A Cross-Cultural Meta-Analysis. (Eds. Stemberg, R.J. and L. Zhang) *Perspectives On Thinking, Learning, And Cognitive Styles* (ss. 165-196). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Watkins, D. ve Hattie, J. (1981). The Learning Processes of Australian University Students: Investigations of Contextual and Personological Factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- Richardson, J. T.E ‘(2006). *Using Questionnaires to Evaluate Student Learning: Some Health Warnings*,
<http://www.Londonment.ac.uk/deliberations/ocsld-publications/isltp-richardson.cfm>, Erişim: 14/10/2010..
- Tay, B. ve Tay, B. A. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Başarıya Etkisi*.
[.http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_1/73-84.pdf](http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_1/73-84.pdf)., Erişim: 20/12/2010.