

# EĞİTİM FAKÜLTELERİ ÖĞRETMEN ADAYLARINI DERİNLEMESİNE ÖĞRENEN BİREYLERE DÖNÜŞTÜREBİLİYOR MU?

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Dilek İLHAN BEYAZTAŞ<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Doçent Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitimi Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, dilekilhanbeyaztas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7642-9087.

Geliş Tarihi: 16.05.2019 Kabul Tarihi: 02.09.2019

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları öğretim yaklaşımlarını, öğrencilerin benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımlarını ve öğretim yaklaşımları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki etkileşimi belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden deneysel-psikolojik olgu bilim yaklaşımının işe koşulduğu araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 yılı güz döneminde, bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nın 1.,2., 3., 4. sınıf ve yüksek lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan toplam 52 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 52 öğrenciden 14'ünün (%26,9) derinlemesine öğrenme yaklaşımını, 8'inin (%15,3) yüzeysel öğrenme yaklaşımını, 30 öğrencinin ise (%57,6) stratejik öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca 52 öğrenciden 40'ünün (%76,9) öğretim elemanlarını "Bilgi Aktaran ve Öğretmen Odaklı" (BA-ÖÖ), 11'inin (%21,1) ise "Kavramsal değişimi vurgulayan ve Öğrenci Odaklı" (KD-ÖÖ) olarak öğretim yaklaşımlarını işe koştuklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Yine 52 öğrenciden 47'si (%90,3) öğretim elemanlarının BA-ÖÖ öğretim yaklaşımını sergilemesinin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemelerine, 38'i (%73) öğretim elemanlarının KD-ÖÖ öğretim yaklaşımını sergilemesinin ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir.

**Anahtar kelimeler:** Öğrenme yaklaşımları, öğretim yaklaşımları, içerik analizi

# ARE FACULTIES OF EDUCATION ABLE TO CHANGE THEIR PRE-SERVICE TEACHER CANDIDATES INTO LEARNERS WHO LEARN DEEPLY?

## Abstract:

This study aims to determine teaching approaches adopted by the instructors of the faculty of education, the learning approaches adopted by the students and the interaction between the teaching and learning approaches. The study was conducted through experimental-psychological phenomenology approach among the qualitative research methods. The research group consisted of 52 students of the 1st, 2nd, 3rd, 4th grades and post-graduates in the Department of Primary School Teaching in the fall semester of the 2018-2019 academic year at a state university. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as a data collection tool. According to the research findings, it was found that 14 of 52 students (26.9%) preferred deep learning approach, 8 (15.3%) surface learning approach and 30 students (57.6%) strategic learning approach. In addition, 40 (76.9%) and 11 (21.1%) of the 52 students stated that they believe their instructors applied "Information Transfer – Teacher Focused" (IT-TF) and "Conceptual Change-Student-Focused" (CC-SF) teaching approaches, respectively. Similarly, 47 of the 52 students (90.3%) stated that the implementation of IT-TF teaching approach by the instructors led them to adopt superficial learning approach. On the other hand, 38 (73%) students stated that the implementation of CC-SF teaching approach led them to adopt deep learning approach.

**Key words:** Learning approaches, Teaching approaches, content analysis

## 1. Giriş

Gnmzde, eğitim sisteminden bilgi elde edebilen ve uygulayabilen, beklenmedik durumları yönetebilen ve ileri teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Eğitim sistemleri bu beklentileri gerçekleştirmek için yeni eğitim programları ile bağlantılı olarak yeni öğrenme hedefleri ortaya koymaktadırlar. Bu hedefler öğrencilerden, sadece rutin öğrenme görevlerini yerine getirmekten ziyade, konu alanının tam anlamıyla öğrenilmesi için gerekli olan çabayı göstermesini, eleştirel düşünebilmesini, daha kompleks ürünler ortaya koyabilmesini ve kompleks problemleri çözebilmesini beklemektedir. Bu hedefler ayrıca öğrenenleri derinlemesine anlamaya ve bilginin uygulayıcıları olmaya zorlamaktadır (Darling-Hammond, 2006). Hızla değişen dünyada bireylerin çağın koşullarına uygun gerekli becerilerle donanmış olarak

yetişmeleri ise bu becerileri bilen ve kullanabilen öğretmenlerin varlığı ile mümkündür. Bir ülkenin eğitim sisteminin niteliği o ülkenin öğretmenlerinin niteliğinden öteye gidemeyeceği (Barber ve Mourshed, 2007) görüşünden hareketle bütün ülkeler öğretmen eğitimi sürecine ve bu süreçte nitelikli öğretmenlerin yetişmesine vurgu yapmakta ve gerekli çalışmaları yürütmektedir. Bu bağlamda, eğitim işi içinde bulunan herkesin, geleceğin vatandaşlarını yetiştirmede sorumluluk sahibi olduklarını vurgulamak önemlidir. Özellikle, öğretmen eğitimcileri (eğitim fakültesi öğretim elemanı) nitelikli öğretmen yetiştirme ile ilgili sorumluluğu paylaşmaktadırlar (Commission of the European Communities, 2007).

Günümüz modern eğitim yaklaşımları özellikle derinlemesine öğrenme yaklaşımının oluşturulmasına ağırlık vermektedir. Özellikle son on yılda yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle yüksek öğretim düzeyinde pedagojik içerik, köklü bir şekilde değişerek öğrencinin daha aktif hale getirildiği öğrenci merkezli bir çevreyi vurgulamaktadır (Tynjälä ve Gijbels, 2012). Bu çevrenin en önemli unsurlarından biri ise öğretmen eğitimcileridir. Öğretmen eğitimcilerinin bu süreçte kullanmış oldukları öğretim yöntemi, anlamlı öğrenme için yaptıkları vurgu ve oluşturulan öğretim ve öğrenme süreci algısı öğrencilerin öğrenmeye olan yaklaşımını etkilemektedir (Dart ve diğ.,2000).

Öğrenme yaklaşımı, “öğrenenin içinde bulunduğu bağlamı algılamasına bağlı olarak öğrenme görevine yönelik yapmış olduğu çalışma şeklinde meydana getirdiği niyet ve davranış değişikliği” olarak tanımlanmaktadır (İlhan-Beyaztaş ve Senemoğlu, 2015). Algılama ve niyet kapsamında öğrenme yaklaşımları; derinlemesine, yüzeysel ve stratejik olarak sınıflanmaktadır.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımı, içsel bir motivasyonun parçası olarak (Biggs ve Tang, 2007), öğrenmedeki anlamın arandığı, önceki bilgi ve deneyimlerin yeni bilgilerle ilişkilendirdiği, kanıtların kullanıldığı ve prensiplerin araştırıldığı bir yaklaşımdır (Entwistle, McCune ve Walker, 2001). Yüzeysel öğrenme yaklaşımı dışsal bir motivasyonun parçası olarak (Biggs, 2001; Curzon, 2004) daha az çaba ve zaman harcayarak, düşük düzeyde bilişsel etkinliklerle görevi gerçekleştirme eğiliminde olan yaklaşımdır (Biggs, 2001; Biggs ve Tang, 2007). Stratejik öğrenme yaklaşımı ise başarı ve yüksek not odaklı bir motivasyonun parçası olarak (Newble ve Entwistle, 1986) algılanan değerlendirme sürecinin özelliğine göre (anlamı bulmaya ya da olguları ve prosedürleri hatırlamaya dayalı bilişsel süreçlerinden hangisine vurgu yapılmışsa) yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarından birini kullanan bir yaklaşımdır (Entwistle, 1995).

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen pek çok faktör bulunmakla birlikte Zeegers (2001) bu faktörleri bağlamsal ve bireysel olarak iki boyutta sınıflandırmıştır. Bireysel boyut içinde; cinsiyet, yaş, önceki deneyimler vb. faktörler yer alırken, bağlamsal boyut içinde; öğretmen, öğretme/öğrenme süreci aktiviteleri, değerlendirme, kurumsal değerler vb. faktörlere yer verilmiştir. Bu çalışma kapsamında öğretmen

yaklaşımları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki öğrenci görüşlerine göre ele alınacaktır.

Öğretim ve öğrenme, öğretmenler ve öğrenciler tarafından oluşturulan bağlam tarafından güçlü bir şekilde etkilenmekte ve değişmektedir (Huddleston ve Unwin, 2008, s.3). Özellikle sabit bir karakteristik özellik olmayan öğrenme yaklaşımları hem öğrencilerin öğrenme durumlarını algılama düzeyleri hem de öğretmenler ve yöneticiler tarafından sergilenen davranışlarla değişebilmektedir (Prosser ve Trigwell, 1999). Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerini yönlendirme noktasında oldukça büyük bir güce sahiptirler (Huddleston ve Unwin, 2008). Öğretmenlerin benimsemiş oldukları öğretim yaklaşımları incelendiğinde ise alanyazına göre ağırlıklı iki yaklaşımla karşılaşılmaktadır. Bilginin transfer edildiği öğretmen merkezli yaklaşım (BA-ÖÖ) ile kavramsal değişimin vurgulandığı öğrenci merkezli yaklaşım (KD-ÖÖ) olarak iki grupta sınıflanmaktadır. Öğretmen ve kullanmış oldukları öğretim yaklaşımı ile öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasındaki etkileşim ele alındığında ise alanda yapılan öncü çalışmalardan biri Trigwell, Prosser ve Taylor (1994) tarafından yapılan çalışmadır. Çalışmada 24 üniversite öğretmeni ile görüşme yapılmış ve bilginin transfer edildiği öğretmen merkezli yaklaşımların yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile kavramsal değişimin vurgulandığı öğrenci merkezli yaklaşımların ise derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmen merkezli yaklaşımı işe koşan öğretmenlerin; konuyu birbiriyle ilişkisiz olarak parçalar halinde ve bir bütünlük oluşturmadan öğretim sürecini yürütmesi, başarı için düşük beklenti ve aşırı kaygı ortamı oluşturması, değerlendirmeyi olgu temelinde gerçekleştirmesi öğrencilerde yüzeysel öğrenme yaklaşımı benimsemeye teşvik ettiği ifade edilmiştir (Biggs ve Tang, 2007). Öğrenci merkezli yaklaşımı işe koşan öğretmenlerin ise; bilgilerin direkt sunulmasından ziyade, problemler üzerinden sorgulama temelli öğretim sürecini gerçekleştirmeleri, pozitif bir çalışma ortamını cesaretlendirmesi, öğrenmeye vurgu yapan değerlendirmenin uygulanması derinlemesine öğrenme yaklaşımı benimsemeye teşvik ettiği ifade edilmiştir (Biggs ve Tang, 2007).

İçinde bulunduğumuz çağ, temel üretim faktörünün bilgi olduğunu ifade etmekte ve bu kapsamda bilgi toplumu olmanın önemini vurgulamaktadır. Hızla değişen ve gelişen teknoloji ve bunların getirdiği yeni gereksinimler kapsamında, bilgi toplumu bilginin üretilmesini, kullanılmasını ve yönetilmesini ön plana çıkartmaktadır (İlhan-Beyaztaş, 2014). Bu doğrultuda özellikle son on yılda yapılandırmacı yaklaşımın da etkisiyle yüksek öğretim düzeyinde pedagojik içerik, köklü bir şekilde değişerek öğrencinin daha aktif hale getirildiği öğrenci merkezli bir çevreyi vurgulamaktadır (Tynjälä ve Gijbels, 2012). Öğrenci merkezli çevrenin en önemli unsuru ise öğretmen ve işe vurmuş olduğu öğretim yaklaşımıdır. Özellikle çağın gerektirdiği vatandaşların yetiştirilmesi noktasında öğretmen öğrenci etkileşimin derinlemesine betimlenmesi, hem var olan durumunun betimlenmesi hem de gerekli tedbirlerin alınması noktasında önerilerin sunulması bağlamında önemli görülmektedir. Bu bağlamda bu çalış-

manın amacı, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları öğretim yaklaşımlarını, öğrencilerin benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımlarını ve öğretim yaklaşımları ile öğrenme yaklaşımları arasında ki etkileşimi belirlemektir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında aşağıda ifade edilen alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerin benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımları nedir?
2. Öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının kullanmış oldukları öğretim yaklaşımları nedir?
3. Öğretim yaklaşımları öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkilemektedir?

## 2. Yöntem

Bu çalışmada, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, öğretim elemanlarının kullanmış oldukları öğretim yaklaşımları ve öğretim yaklaşımları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki etkileşim öğrenci görüşlerine göre belirlenmek istendiğinden nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenemolojik) deseninde deneysel-psikolojik olgu bilim yaklaşımı işe koşulmuştur (Moustakas, 1994).

### 2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 yılı güz döneminde, bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nın 1.,2., 3., 4. sınıfında ve yüksek lisans ders aşamasında öğrenim görmekte olan toplam 52 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere ait betimsel özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğrencilere ait betimsel özellikler

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet			
	Kız		Erkek	
	n	%	n	%
1. Sınıf	7	13,4	4	7,6
2. Sınıf	7	13,4	6	11,5
3. Sınıf	6	11,5	3	5,7
4. Sınıf	7	13,4	4	7,6
Yüksek Lisans Ders Aşaması	4	7,6	4	7,6
Toplam	31	59,6	21	40,3

## 2.2. Veri Toplama Aracı

Sınıf Eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, ğrenci görüşüne göre ğretim elemanlarının kullanmış oldukları ğretim yaklaşımları tercihlerini ve ğretim yaklaşımları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki etkileşimi belirlemek için araştırıcı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması ve uygulanması sürecinde şu basamaklar izlenmiştir:

1. Alanyazın taraması yapılarak öğrenme yaklaşımları, ğretim yaklaşımları ve öğrenme yaklaşımlarına etki eden ğretim yaklaşımlarına ilişkin temel özellikler ve kapsamı belirlenmiştir.

2. Alanyazından elde edilen bilgiler çerçevesinde belirlenen ölçütler esas alınarak 12 soruluk taslak form oluşturulmuş ve bu taslak form Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 4 öğrenciye uygulanmıştır. Alanyazından elde edilen ölçütler ve ğrenci görüşmelerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda görüşme soruları (taslak form) yeniden düzenlenmiştir.

3. Hazırlanan taslak formun kapsam geçerliliğini belirlemeye yönelik 3 konu alan uzmanı, bir Türkçe alan uzmanı ve bir de lme değerlendirme alan uzmanından görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler ve değerlikler yapılmıştır. Ayrıca taslak formun belirlenen amaca hizmet etme ve anlaşılabilirlik bakımından uygunluğunu belirlemek amacıyla 5 ğrenci ile görüşme yapılarak dönütler alınmış ve gerekli düzenlemeler yeniden yapılmıştır. Taslak forma son şeklini vermek amacıyla 3 konu alan uzmanı ile yeniden görüşülerek 12 sorudan oluşan görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda "ğretmenleriniz sınıfta dersi işlerken ve sınav yaptıklarında daha çok nelere vurgu yapıyorlar? Bunlar ders çalışma şeklini etkiliyor mu? Açıklayınız." gibi açık uçlu sorular yer almaktadır.

## 2.3. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 52 ğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve görüşmeler ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Görüşmeler başlamadan önce katılımcıların izinleri alınarak görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve kaydedilen görüşmeler araştırıcı tarafından transkript edilmiştir.

Bu çalışmada elde edilen veriler içerik analiz tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. Elo ve Kynags (2008) tarafından tanımlanan işlem basamakları takip edilerek içerik analizi yapılmıştır. Bu bağlamda, 3 araştırıcı birbirinden bağımsız olarak kodları oluşturmak için, tüm veriyi okumuştur. Birbiriyle ilişkili olan kodlar üzerinden temalar oluşturulmuştur. Kod ve temaların oluşturulması sürecinde MAXQDA yazılım programı kullanılmış ve belirlenen kodlar ve temalara göre veriler yeniden okunmuş ve bu kod ve temalara göre veriler yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca, i geçerliliği sağlamak için veriler bir alan uzmanı ile sürekli olarak tartişılarak incelenmiştir.

Güvenirliği belirlemeye yönelik olarak Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılmış ve araştırmacılar (kodlayıcılar) arasındaki tutarlık 0,79 olarak belirlenmiştir.

### 3. Bulgular

Sınıf Eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, öğrenci görüşüne göre öğretim elemanlarının kullanmış oldukları öğretim yaklaşımı tercihlerini ve öğretim yaklaşımı ile öğrenme yaklaşımı arasındaki etkileşimi belirlemeye yönelik nitel verilerin içerik analizi “Öğrenme yaklaşımları”, “Öğretim yaklaşımları”, “Öğretim ve öğrenme yaklaşımları arası etkileşim” temaları altında belirlenmiştir.

**Alt Problem 1:** *Öğrencilerin benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımları nedir?*

Öğrencilerin benimsemiş oldukları “Öğrenme yaklaşımları” temasına yönelik öğrenci görüşmelerinden elde edilen görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımları ve sıklığı

Tema	Kodlar	Alt Kodlar	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Yüksek lisans	
ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI	Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	Anlam Arama	1	1	3	2	2	
		Konuları birbirleriyle ilişkilendirme	1	2	1	2	3	
		Öğrenmeye ilgi ve istek duyma	1	4	3	1	3	
		İçsel güdülenme	-	2	1	-	1	
	Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımını benimseyen öğrenci			1	4	3	2	4
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	Dersten geçme odaklı çalışma	3	2	0	1	0	
		Tekrara ve ezbere dayalı olma	3	2	0	3	0	
		Anlamlandırmada güçlük	2	1	0	2	0	
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını benimseyen öğrenci			3	2	-	3	-
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	Yüksek not ve başarı için çalışma	7	7	6	6	4	
		Çaba harcama ve çalışmalarını organize etme	7	5	4	6	2	
		Değerlendirme ölçütlerine dikkat etme	7	7	6	6	4	
		Dışsal güdülenme	6	5	6	5	3	
		Stratejik Öğrenme Yaklaşımını benimseyen öğrenci			7	7	6	6

Tablo 2 incelendiğinde Sınıf Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan 52 öğrenciden 14'ünün (%27) derinlemesine öğrenme yaklaşımını, 8'inin (%15) yüzeysel öğrenme yaklaşımını, 30 öğrencinin ise (%58) stratejik öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca sınıf bazında bakıldığında yüksek lisans düzeyine kadar bütün sınıf düzeylerinde stratejik öğrenme yaklaşımının derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımından fazla tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen E1 katılımcısı "*Yeni bilgiler öğrenmek, bilmediğim şeylerin farkına varmak ve bunları sadece öğrenmekle kalmayıp gerekli durumlarda, günlük hayatta kullanabilmek için ders çalışıyorum. Bence bir insanın elinden geldiği kadar kendi alanıyla ilgili öğrenmesi ve kullanması gerekenleri bilmesi gerekir. Önemli olan bir dersten yüksek not almak veya o dersi geçmek değil, o dersle ilgili bana lazım olan bilgileri öğrenmektir. Yeni bilgiler öğrenip bunları kullandıkça ve de olumlu dönütler aldıkça ders çalışma isteği ve alışkanlığı kazandığımı farkettim. Böylece ders çalışmak bir zorunluluktan çok sorumluluk gibi*



olmaya başladı ve içten güdülenerek çalışmaya başladım. Çalışmaktan, öğrenip kullanmaktan zevk almaya başladım.” diyerek konuların öğrenilmesinde kendiliğinden ve isteyerek çalıştığını ve ders çalışmadaki asıl vurgunun öğrenme olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca K10 katılımcısı “Genel olarak bir dersi/konuyu; bütün bir parça olarak çalışırım. Önce o dersi/konuyu, konunun genel mantığını anlamaya çalışırım. Daha sonra parçalara bölerek detaylı çalıştıktan sonra bilgiler arasında bağlantı kurarak bir bütün olarak kalıcılığı sağlamak için etkinlikler yaparım.” diyerek anlam odaklı ve konular arasında bağlantı kurarak çalışmayı sürdürdüğünü ifade etmiştir. Katılımcı ifadeleri göz önünde tutulduğunda dokuz öğrencinin derinlemesine öğrenme yaklaşımına vurgu yaptığı tespit edilmiştir.

Stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen katılımcılardan E21 “Toplum baskısı, ailemin ekonomik destek beklentisi ve hayallerim ders çalışmaya iter beni. Yeni bir şey öğrenmek elbette mutlu eder beni ancak başarılı olduğumu görmek yani yüksek not aldığımı görmek daha çok mutlu eder beni. Hayallerime yaklaştığımı hissederim. Yüksek not demek dersi öğrenmiş demek ve bu da hayallerim, ailem demektir. Bu doğrultuda sınavlarımıza iki hafta kala önceki yılların sorularına üst sınıflar aracılığı ile ulaşıyorum. Öğretim görevlimizin soru, üslup ve kalıplarını böylece öğrenmiş olur bu doğrultuda çalışırım. Günlük ders çalışma alışkanlığım yok ancak sınavlara iki hafta kala sıkı bir şekilde çalışmaya başlarım.” diyerek çalışma sürecinde başarının ve yüksek notun önemli olduğunu, başarıya ulaşmak için değerlendirme ölçütlerinin dikkate alındığını ifade etmiştir. Benzer şekilde K6 katılımcısı da “Ders çalışma nedenim dersten derse göre farklılık göstermektedir. Ancak yüksek not alabilmek için derslere çalışıyorum. Bu durumlarda derste hocanın üzerinde özellikle durduğu yerlere dikkat ediyorum ve bunları not edip tekrar ediyorum. Bunların yanı sıra merkezi sınavlara da iyi bir yere yerleşebilmek için çalışıyorum. Bu amaçla daha çok işime yarar şekilde ders çalışıyorum. Yani bana zaman kaybettirecek ve oyalandıracak tarzda bir çalışmam olmadı. Bu sınavlarda daha çok yeni bir şey öğrenmek için değil sınavı geçebilmek ve başarılı olabilmek için çalıştım.” şeklinde cevap vererek stratejik öğrenme yaklaşımına vurgu yaptığı tespit edilmiştir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen K38 katılımcısı “Açıkçası ders çalışma alışkanlığım olmamakla beraber çalıştığım zamanlar yarınki sınavı kurtarabilmek için çalışıyorum.” şeklinde ifade ederken benzer şekilde E42 katılımcısı “Sadece dersleri geçmek için çalışırım. Aslında ben de öğrenerek hatta uygulayarak çalışmak isterdim ama şu anki sistemin ve çoğu öğretmenin umursamadığını düşünüyorum...İlkokuldan beri ezbere dayalı öğrendim. Ders çalışırken sürekli kısa notları okuyarak öğrenirim ya da geçici öğrenirim.” diyerek sadece ders geçmek için çalıştıklarını, ezbere dayalı bir yaklaşımın benimsendiğini ve düzenli bir ders çalışma alışkanlığının olmadığını belirterek yüzeysel öğrenme yaklaşımına vurgu yaptıkları tespit edilmiştir.

**Alt Problem 2:** Öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının kullanmış oldukları öğretim yaklaşımları nedir?

Sınıf Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerine göre “Öğretim yaklaşımları” temasına yönelik görüşmelerden elde edilen kodlar ve bu kodların görülme sıklığı Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrenci görüşlerine göre öğretim yaklaşımları ve sıklığı

Tema	Kodlar	Alt Kodlar	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Yüksek lisans	
Öğretim Yaklaşımları	Bilgi Aktarma- Öğretmen Odaklı	Bilginin hatırlanmasına vurgu	9	12	7	6	6	
		Ezber odaklı değerlendirme	9	11	6	7	6	
		Öğrenci odaklı yaklaşım sergilememe	6	8	7	5	4	
	Öğretim elemanını BA-ÖO olarak algılayan öğrenci sayısı	Öğrenmeye vurgu	2	1	-	3	1	
		Kavramsal değişim- Öğrenci Odaklı	Pozitif sınıf ortamı	1	-	-	2	1
			Öğrenmeye rehberlik etme	2	1	-	1	-
		Öğretim elemanını KD-ÖO olarak algılayan öğrenci sayısı	2	1	-	3	1	
		Öğretmen ve Öğrenci Odaklı	-	-	1	1	2	

Tablo 3 incelendiğinde Sınıf Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan 52 öğrenciden 40'ının (%77) öğretim elemanlarını "Bilgi Aktaran ve Öğretmen Odaklı", 11'inin (%21) "Kavramsal değişimi vurgulayan ve Öğrenci Odaklı", 1'inin (%2) ise hem "öğretmen hem de öğrenci odaklı" olarak öğretim yaklaşımlarını işe koştuklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıf bazında bakıldığında bütün sınıf düzeylerinde öğrenciler öğretim elemanlarının BA-ÖO yaklaşımını KD-ÖO yaklaşıma göre daha fazla işe koştuklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarını öğretim sürecinde bilgi aktaran ve öğretmen merkezli yaklaşımları işe koşan olarak algılayan katılımcılardan K49 "Öğretmenlerimiz genel olarak ezberlemeye yönelik çalışmalarını istiyorlar. Bunu bu şekilde söylemeler de sınavlarda bizden istedikleri zaman ezber cümleleri yazdığımız zaman dersi geçebiliyoruz. Bu tutumda ders çalışma şeklini ezber olarak şekillendiriyor." derken benzer şekilde K30 katılımcısı "...Ben örgün eğitime üniversiteye gelirken başladım. Açık öğretim ders kitaplarını okuyarak, kendi başıma çalışarak geçtim. Üniversiteye geldiğimde çok korkmuştum. Örgün eğitimde eğitim görmüş kişilerle ders görecektim. Kesin okul okumadığımı fark edecekler ve rezil olacağım korkusu vardı. Fakat daha sonra fark ettim ki herkes sadece bilgileri ezberlemiş ve ezberlemeye devam ediyorlar. Süreçte kimse çalışmıyor, herhangi bir araştırma yapmıyoruz, son hafta öğretmenin anlattıklarını bir araya getirip ezberleyerek

*snava giriyoruz. Daha sonra da zaten unutulup gidiyor. Eğitim böyle verilecekse bence okula gitmek gerekmiyor. Bu anlamda öğrencinin çalışma şeklini ve amacını etkileyen, yönlendiren öğretmenlerdir. Öğretmenler ile eğitim sistemi etkileşim içindedir, birbirlerini etkilerler...”* şeklinde ifade vererek öğretim elemanlarının bilgi ve ezber odaklı öğretme-öğrenme sürecini yürüttüklerini ve sürecin sonunda yapılan ölçme ve değerlendirme işlemlerinin de olgu temelinde ve ezbere dayandırılarak gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarını öğretim sürecinde öğrenme ve öğrenci odaklı yaklaşımları işe koşan olarak algılayan katılımcılardan E34 “Öğretmenlerim daha çok konuyu öğrenmeye yönelik ders çalışmamı istiyor. Konunun ana hatlarına vurgu yapıyorlar. Bu durum benim ders çalışmamı etkiliyor.” derken benzer şekilde K51 katılımcısı “Öğretmenlerimiz ezbere karşı olduklarını ve dersi derste dinleyip daha sonra birkaç kere tekrar etmemiz öğrenmemize yeterli geleceğini söylerler. Sınavlara çalışırken son güne bırakmamızı ve günü gününe çalışırsak sınavlarda başarılı olacağımızı söylerler. Derslerin zor olmadığını bizim çalışmadığımızı dile getirirler. Aslında ilk başlarda konuların bizim için zor olacağını fakat zaman geçtikçe konuların ne kadar keyifli olacağını ve keyif alacağımızı dile getirmişlerdir. Öğretmenlerimin bana bu sözleri çalışmalarımı etkilemiştir. Nasıl çalışmam konusunda bana fikirlerde vermiştir. Hangi derse nasıl çalışabilirim ya da bir ödev hazırlarken ilk başlarda başaramadığım da öğretmenim ilk başlarda zorlanacağımı söylemişti bana deyip tekrar en baştan ödevimi kontrol edip hatalarımı görerek tekrar tekrar yaptığım ödevlerim olmuştur ve sonucunda bu ödevleri başarılı bir şekilde bitirip teslim etmeyi başarmıştım.” şeklinde ifade ederek öğretim elemanlarının öğrenmeye vurgu yaptıklarını ve pozitif bir çalışma ortamı oluşturduklarını belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarını öğretim sürecinde hem öğrenme hem de öğrenci odaklı yaklaşımları işe koşan olarak algılayan katılımcılardan K19 “Öğretmenlerim şimdiye kadar birkaç istisna olsa da genellikle ezberci bir eğitimi benimsediler. Bu yüzden onlara göre sadece dersi anlatayım öğrenci kendi kendine öğrensın anlayışı hakimdi. Sınav yaparken genellikle bilgi ağırlıklı noktalara vurgun yapıyorlardı ve bizden ezbere bilgi istiyorlardı. Kesinlikle çok çok az öğretmenden uygulama, yaşamla ilişkilendirme, yaparak yaşayarak öğrenme gibi kalıcı ve etkili öğrenme yöntemleri gördüm. Bunlar tabi ki ders çalışma yöntemimi etkiledi. Üniversite eğitimime kadar ezberci bir eğitimle yetiştirildiğim için genellikle dersleri ezberleyerek öğrenebileceğime inandım ve hep bunu uyguladım. Ancak şimdi tam tersi ezber olmadan da çok kolay öğrenebileceğimi anladım bu konuda üniversite eğitimim bana çok şey kattı ve katmaya devam ediyor.” diyerek öğretim elemanlarının çoğunlukla bilgi aktarmaya ve ezberlemeye vurgu yaptıklarını çok azının ise öğrenme ve öğrenci odaklı öğretim yaklaşımlarını sergilediklerini ifade etmişlerdir.

**Alt Problem 3:** Öğretim yaklaşımları öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkilemektedir?

Sınıf Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerine göre “Öğretim ve öğrenme yaklaşımları arası etkileşim” temasına yönelik görüşmelerden elde edilen kodlar ve bu kodların görülme sıklığı Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrenci görüşlerine göre ğretim yaklaşımları ve sıklığı

Tema	Kodlar	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Y. lisans
Öğretim ve öğrenme yaklaşımları arası etkileşim	BA- yaklaşım yzeyssel öğrenme yaklaşımına yönlendiriyor	10	13	7	11	6
	BA- yaklaşım yzeyssel öğrenme yaklaşımına ynlendirmiyor	1	-	2	-	2
	KD- yaklaşım derinlemesine öğrenme yaklaşımına yönlendiriyor	7	13	3	11	4
	KD- yaklaşım derinlemesine öğrenme yaklaşımına ynlendirmiyor	4	-	6	-	4

Tablo 4 incelendiğinde Sınıf Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan 52 öğrenciden 47'sinin (%90) ğretim elemanlarının "Bilgi Aktaran ve ğretmen Odaklı" ğretim yaklaşımını sergilemesinin yzeyssel öğrenme yaklaşımını benimsemelerine neden olduğunu 5'inin (%10) ise öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca yine 52 öğrenciden 38'inin (%73) ğretim elemanlarının Kavramsal değişimi vurgulayan ve ğrenci Odaklı" ğretim yaklaşımını sergilemesinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemelerine neden olduğunu 14'ünün (%27) ise öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf bazında bakıldığında bütün sınıf düzeylerinde öğrenciler ğretim elemanlarının kullanmış oldukları BA- ve KD- yaklaşımların benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımını etkilediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanlarının BA- yaklaşımı kullanması yzeyssel öğrenme yaklaşımına yönlendiriyor diye ifade veren katılımcılardan K5 "Elbette ğretmenin beklentileri çalışma şekli mi etkiler. Eğer ğretim sadece ezber veya birebir aynı şeyi tekrar etmeye yönelirse diğer bütün öğrenme alanlarına kapalı duruma geliyorum. Bu durumda benim hatam da olabilir ama bu duruma ynlendirilmem ister istemez çalışma şekli mi değiştirir. Örneğin dersten beklenti sadece ezber ise ben oturup saatlerce ya da günlerce ezber yapabilirim üstelik bu ezberin sadece anlık olduğunu ve bir kalıcılığının olmadığını bile bile yaparım." derken benzer şekilde K40 katılımcısı "Çoğu ğretmen kendi yaptığını birebir yapmamızı ve hata yapmamızı bekliyor. Kendi yorumunu katamazsın ve soruyu doğru çzsen bile gidişatin onun istediği doğrultuda olmadığı için yanlışsın. Bunlar ders çalışma şekli mi etkiler çünkü sadece

*hocanın istediği şeyleri ezberlememiz bekleniyor. Bununda bize pek faydası olmamasının yanında dersten soğumamıza etki ettiği sonucu aşikâr.”* diyerek öğretim elemanlarının bilgi ve ezber ağırlık bir yaklaşım sergilediklerinde yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanlarının KD-ÖÖ yaklaşımı kullanması derinlemesine öğrenme yaklaşımına yönlendiriyor diye ifade veren katılımcılardan K16 *“Anlamli öğrenmeyi temelinde tutan bir öğretmenim varsa okuduğumu anlamak ve zihinde yapılandırmak için bol bol okuyarak tekrar ederim. Çalıştığım derse ait kalıcı ve anlamli şemalar oluşturmaya çalışırım. Eleştirel bakış açısını önemseyen bir öğretmenim varsa ve öğretim sürecine bu durum hakimse o zaman da anlama ve yorumlama yaparak derslerimi çalışırım Örneğin, okuduğum metne ait ya da çalıştığım konuya ait içeriğin öncelikle önemli bulunduğum noktalarını belirlerim. Daha sonra bunları anlamlandırmaya ve yorumlamaya çalışırım.”* derken benzer şekilde K26 katılımcısı *“Bilgiyi yapılandırmamızı isteyen öğrenci odaklı bir öğretmen ise anlamli öğrenmeyi sağladığı için konular hem daha akılda kalıcı olur hem de o derse karşı daha istekli, düzenli aralıklarla çalışırım; derse hazırlıklı gider ve derse katılırım.”* diyerek öğretim elemanlarının öğrenme odaklı bir yaklaşım sergilediklerinde derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanlarının KD-ÖÖ ve BA-ÖÖ yaklaşımı kullanması öğrenme yaklaşımını etkilemez diyen katılımcılardan E43 *“Öğretmenin öğrenci ya da öğretmen merkezli ders işlemei ders çalışma şeklini, kullandığım yöntemi etkilemez ve öğretmenin ders işleyiş şekli ders çalışma anlayışında (yöntemde) bir değişikliğe sebep olmaz.”* derken benzer şekilde K28 katılımcısı *“Öğretmen dersi öğretmen merkezli veya öğrenci merkezli işlemei ders çalışmamı pek etkileyeceğini düşünmüyorum. Çünkü öğretmen iki şekilde de anlatılması gereken dersi zaten öğrenciye anlatacaktır. Bundan dolayı benim ders çalışma şeklini etkilemez. Ezberci bir şekilde çalışıyorsam yine ezberci bir şekilde çalışacağımıdır.”* diyerek öğretim elemanlarının kullanmış oldukları öğretim yaklaşımlarının onların öğrenme yaklaşımını etkilemediklerini ifade etmişlerdir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, öğrenci algılarına göre öğretim üyelerinin kullanmakta oldukları öğretim yaklaşımlarını ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile öğretim elemanlarının öğretim yaklaşımları arasındaki etkileşimleri belirlemektir. Bu kapsamda, öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde 14 öğrencinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını, 30 öğrencinin stratejik öğrenme yaklaşımını ve 8 öğrencinin ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf bazında bakıldığında yüksek lisans düzeyine kadar bütün sınıf düzeylerinde stratejik öğrenme yaklaşımının derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımından fazla tercih edildiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu kısmen alan yazın ile uyusmaktadır (Ekinci, 2008; İlhan Beyaztaş, 2014; İlhan-Beyaztaş ve Senemoğlu, 2015; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Senemoğlu, 2011). Oysa ki Trilling ve Fadel (2009),

eleştirel düşünme, problem zme, iletişim, yaratıcı ve yenilikçi olma gibi özelliklerin 21. yüzyıl öğrenme becerileri kapsamında ele alınabileceğini bahsetmiştir. Bu doğrultuda üniversitelerin, öğrencilerini bu becerilerin geliştirilmesi için öğrenme odaklı, mantıksal bağlantılar kurabilen, neden sonuç ilişkileri kurarak tahminde bulunabilen, olaylara eleştirel bakabilen öğrenciler olarak yetiştirmesi beklenir. Bu beceriler aynı zamanda derinlemesine öğrenme yaklaşımının kapsamını da oluşturmaktadır. Ancak veriler incelendiğinde 8 (%15) ğrencinin hala yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsediklerini ifade etmeleri düşündürücüdür. Bu bulguyu destekleyecek şekilde derinlemesine öğrenme yaklaşımını işe koştuğunu söyleyen ğrenci sayısının 14 (%27) olması öğrencilerin öğrenme yaklaşımını etkileyen öğretme-öğrenme sürecinin özelliklerinin hem derinlemesine hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımına birbirine yakın oranda yönlendirdiğini göstermektedir. Ayrıca 30 ğrencinin (%58) stratejik öğrenme yaklaşımını işe koştukları tespit edilmiştir. Stratejik ğrenme yaklaşımı doğası gereği algılanan öğrenme görevinin özelliğine göre ya derinlemesine öğrenme yaklaşımını ya da yüzeysel öğrenme yaklaşımını işe koşmaktadır. Ancak yine öğrencilerin ğretim elemanlarının kullanmış oldukları ğretim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri dikkate alındığında ise 40 (%77) ğrenci ğretim elemanlarını BA- olarak ifade etmişlerdir. Bu durum bize stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin ağrılıkla algılanan ğretim yaklaşımı özelliğine göre daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımını işe koştuklarını ifade edebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da öğrencilerden 40'ının (%77) ğretim elemanlarını "Bilgi Aktaran ve ğretmen Odaklı" olarak algılamasıdır. Ayrıca sınıf bazında bakıldığında bütün sınıf düzeylerinde öğrenciler ğretim elemanlarının BA- yaklaşımını KD- yaklaşıma göre daha fazla işe koştuklarını ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde doğrudan bu kapsamda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, Biglan (1973) tarafından yapılan çalışmada dört disiplin sınıflaması yapmış eğitim disiplinini uygulamalı kolay (applied soft) olarak sınıflamıştır. Bu doğrultuda Lueddeke (2003) yapmış olduğu çalışmada "kolay" olarak sınıflandırılan disiplinde çalışan ğretmenlerin KD- yaklaşımını benimsediklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Lindblom-Ylnne ve diğer. (2006) yapmış oldukları çalışmada "uygulamalı zor" disiplin alanında çalışan ğretmenlerin BA- yaklaşımına ait puanlarının anlamlı bir şekilde "uygulamalı kolay" disiplin alanında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, BA- yaklaşımına ait puanların yüksek çıkması alan yazınla örtüşmemektedir. Bu bulgu ile bağlantılı olarak öğretmenlerin benimsemiş oldukları ğretim yaklaşımlarının ğrenci yaklaşımları üzerine etkisine bakıldığında ise öğrencilerin 47'sinin (%90) ğretim elemanlarının BA- yaklaşımını sergilemesinin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemelerine neden olduğunu 38'inin (%73) ise ğretim elemanlarının KD- ğretim yaklaşımını sergilemesinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemelerine neden olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu alanyazınla örtüşmektedir (Biggs ve Tang, 2007; Trigwell, Prosser ve Waterhouse, 1999; Uiboleht, Karm ve Postareff, 2016). Bu bulgular, üniversitede de yürütülmekte

olan öğretme-öğrenme sürecinin 21. yüzyılın gerekleri olan derinlemesine öğrenmeye vurgu yapmadığını ve yönlendirmediğini göstermektedir. Dolayısıyla derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin sayısının istenilen düzeyin altında olmasının en büyük nedenlerinden birisinin öğretim elemanlarının öğretme- öğrenme sürecinde bilgi aktarmaya ve öğretmen odaklı yaklaşımları kullanmaya vurgu yapmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmanın yine ilginç bulgularından birisi öğrencilerin sınıf düzeylerine göre görüşlerine bakıldığında hem öğrenme yaklaşımlarında hem de algılamış oldukları öğretim elemanlarının kullanmış öğretim yaklaşımlarında tutarlılık sergilemeleridir. Oysa ki üniversitelerin öğrencilerine öğrenme odaklı öğretme-öğrenme süreci ortamı oluşturarak öğrenmenin nasıl yapılandırılacağını öğretmesi ve içselleştirmesi beklenir. Bu durum mevcut üniversite ve mezun öğrenci niteliğinin yeniden düşünülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda derinlemesine öğrenme yaklaşımının oluşmasında büyük rol oynayan öğretim elemanlarının niçin BA-ÖO yaklaşımını işe koştuklarının niteliksel bir çalışma yapılarak tespit edilmesi gerekli önlemlerin alınması noktasında yararlı olabilir. Özellikle dünyada 4.0 sanayi devrimin hüküm sürdüğü düşünülürse, 21.yüzyılın ihtiyaç duyduğu becerileri içselleştirmiş bireylerin yetiştirilmesi açısından önemli görülmektedir.

## Kaynakça

- Barber, M. ve Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey and Company, [https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how\\_the\\_world\\_s\\_best-performing\\_school\\_systems\\_come\\_out\\_on\\_top.ashx](https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.ashx), 08.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Biggs, J. (2001). Enhancing learning: a matter of style or approach?. R.J. Sternberg ve L. F.Zhang (Eds.) *Perspective on thinking, learning, and cognitive styles*, 73-102. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Biggs, J. ve Tang, C. (2007). *The Society for research into higher education teaching for quality learning at university*. USA: McGraw Hill.
- Biglan, A. (1973). Relationship between subject matter characteristics and the structure and output of university departments, *Journal of Applied Psychology*, 57 (3), 204–213.
- Commission of The European Communities. (2007).Improving the Quality of Teacher Education. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/docs\\_autres\\_institutions/commission\\_europeenne/sec/2007/0931/COM\\_SEC%282007%290931\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/docs_autres_institutions/commission_europeenne/sec/2007/0931/COM_SEC%282007%290931_EN.pdf), 08.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dart, B. C., Burnett, P. C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J. ve Smith, D. (2000). Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning, *The Journal of Educational Research*. 93(4), 262-270. <https://doi.org/10.1080/00220670009598715>



- Elo, S., ve Kyngs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x.
- Ekinci, N. (2008). *niversite ğrencilerinin ğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve ğretme-ğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri*, Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Entwistle, N.J. (1995). Frameworks for onderstanding as experienced in essay writing and in preparing for examinations. *Educational Psychologist*, 30(1), 47-54.
- Entwistle, N., McCune, V. ve Walker, P. (2001). Conceptions, styles, and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience. Sternberg, R.J. & Zhang, L. F. (Eds.). *Perspective on thinking, learning, and cognitive styles*, 103-136. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Huddleston, P. ve Unwin, L. (2008). *Teaching and learning in further education diversity & change*, Cornwall: Routedge Taylor & Francis Group.
- İlhan-Beyaztaş, D. (2014). *Başarılı ğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve etkili öğrenmeye ilişkin nerileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlhan-Beyaztaş, D. ve Senemoğlu, N. (2015). Başarılı ğrencilerin ğrenme Yaklaşımları ve ğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 193-216.
- Lindblom-Ylnne, S, Trigwell, K, Nevđi, A. & Ashwin, P. (2006) How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285–298.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London, UK: Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Newble, D. I. ve Entwistle, N.J. (1986). Learning sytles and approaches. implications for medical education. *Medical Education*, 20, 162-175.
- Prosser, M. ve Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching the experience in higher education*. London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Selçuk, G, S., alışkan, S. ve Erol, M. (2007). Evaluation of learning approaches for prospective physics teachers. *G, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 25-41.
- Senemoğlu, N. (2011). College of Education students' approaches to learning and study skills. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 65-80.
- Trigwell, K., Prosser, M. ve Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning, *Higher Education*, 37(1), s. 57-70.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). 21st century skills: learning for life in our times, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Uiboleht, K., Karm, M. ve Postareff, L. (2018). The interplay between teachers' approaches to teaching, students' approaches to learning and learning outcomes: a qualitative multi-case study. *Learning Environments Research*, 1–27.10.1007/s10984-018-9257-1
- Tynjälä, P. ve Gijbels, D. (2012). Changing world- changing pedagogy. P. Tynjälä, M. L. Stenström and M. Saarnivaara (Eds.), *Transitions and transformations in learning and education*, 205-222. Dordrecht: Springer.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.