

The Relationship Between University Students' Approaches to Learning and their Time Spared for Studying

Cemal Bıyıklı

Ankara Private Tevfik Fikret Schools

Abstract:

The objective of this research is to present whether approaches to learning of university students show difference according to the gender, class level and academic success and determine the relationship between the time spared for studying and approaches to learning by the students. The research has been conducted on spring term of 2014-2015 academic year. 406 students, who study at 1st and 4th classes of İzmir Ege University, Kocaeli University and Balıkesir Necati Bey Education Faculty have been included in the research. The research data have been collected through Learning Approaches Inventory (ASSIST). According to the data obtained through the research, no significant difference has been found for gender and class level (between 1st and 4th class) for the scores obtained by the prospective teachers both from the learning approaches inventory and its sub dimensions. According to the other findings obtained through the research, there is positive relation between the approaches to learning of the prospective teachers and academic successes and there is no robust relation between time spared to study by the students and their approaches to learning.

Keywords: *study time, approaches to learning, learning approaches inventory (ASSIST)*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 17, No 3, 2016
pp. 98-119
DOI: 10.17679/iuefd.17345407

Received : 06.03.2016
Revision1 : 10.08.2016
Accepted : 11.10.2016

Suggested Citation

Bıyıklı, C. (2016). The Relationship Between University Students' Approaches to Learning and their Time Spared for Studying, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(3), 98-119. DOI: 10.17679/iuefd.17345407

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

We know that while some students strive to learn and understand the subject, some students study so much as to only pass the class. The different objectives shown by the students on studying led to the thought that this difference may arise for the study time spared by them. In this context, it has become a requirement for the scope of this study to make research on the relation between the approaches of the students to learning and independent study time spared by the students, which is considered to be effective in creation of such approaches.

Purpose

It is aimed to compare the approaches of the students to learning in terms of some variables (gender, class level, GPA) and to determine the relation between the approaches to learning and time spared for study. In line with such objectives, the research questions are as follows: 1. Are there significant differences depending on the a) gender, b) class level, c) GPA between the scores obtained both from general and sub dimensions of the Learning Approaches Inventory of the students in the research group? 2. Is there any significant relation between the scores obtained from both general and sub dimensions of the Learning Approaches Inventory of the students in the research group and time spared for studying on weekly basis?

Method

Survey model has been used as the method of the research. The study has been conducted in İzmir Ege University, Faculty of Education (Painting Teaching, Computer Teaching and Technology Education, Psychological Counseling and Guidance Teacher), Kocaeli University, Faculty of Education (English Teaching, Mathematics Teaching, Philosophy Group Teaching), Balıkesir Necati Bey Faculty of Education (Turkish Language Teaching, Elementary Mathematics Teaching, Science Teaching, English Teaching, Kindergarten Teaching) in the 2014-2015 spring term academic year due to the physical, administrative and application conveniences (Due to the reason that an official request for permission for research was not required and there was no restriction in terms of application time). In this scope, the study has been conducted with easily accessible sampling (convenience sampling). The research has been conducted with 406 prospective teachers, who study at 1st and 4th grades of faculty of education. Approaches and Study Skills Inventory for Students – ASSIST has been used for obtaining the research data. T test has been conducted to determine whether there is a difference in terms of the scores obtained both from the general and sub inventories of the learning approaches inventory based on the genders, class levels and GPA of the university students on a separate basis. "Correlation Analysis Technique" has been used to determine the relation between the scores obtained from the overall inventory and each sub inventories of the learning approach inventory and study times of the students.

Findings

At the end of the research, no significant difference has been found in terms of gender for the scores obtained by the prospective teachers both from the learning approaches inventory and its sub dimensions. According to another finding obtained from the research, no significant difference has been found between the first and fourth grade students in terms of the in-depth and strategic approaches from the overall and sub dimensions of the scale in the scores, obtained from the learning approaches inventory. However, there is a significant difference in favor of the first grade students in terms of the superficial approach sub dimension between the first grade and fourth grade students. It can be concluded from the findings of the research that there is no significant increase in the in-depth learning approach and that students do not use more of a learning based on understanding-sense-making. Another finding of the research is that there is a positive relation between the approaches to learning of students and academic success. The scores of approaches to in-depth and strategic learning increase as the academic successes of the students increase; and superficial learning scores increase as the scores of academic success fall down. As the reason of these results, the level of motivation of the students as to the academic success can be considered to be effective. According to the findings of the research, there is a relation between the total of the learning approaches inventory and time spared by the students on studying significant, low and positive at .22 level; significant, low and positive at .24 level with in-depth approach; significant, low and

positive at .30 level with strategic approach, and significant, low and negative at -.16 with superficial approach. In other words, the findings of the research suggest that there is no robust relation between the approaches to learning and time spared by the students on studying.

Discussion & Conclusion

When the results of the research are assessed in general, there is no robust relation between the approaches to learning and time spared by the students on studying. The reasons of this result are as follows:

- Their previous learning experiences and characteristics of the learning-teaching environment in the university affect their study tendencies and may pave the way for developing perception as to the new learning environment. Being generated with respect to the qualification of the teaching-learning environment, this perception is effective for student to adopt in-depth, superficial or strategic approach while studying on the new learning subjects. The similarity between the previous and new environment may strengthen the approach, which has been previously used, or pave the way for changing this approach on the contrary. The stagger experienced by the students may give way to being indecisive about the time spared on studying. Maintaining the previous approaches to learning by the students may be ineffective for higher education. For example, if the student maintains superficial learning habit during project preparation or product design process, we can say that he/she may experience some negativity in terms of the time spared on studying.

- The students may be passive or active in the class depending on the perspective of the lecturer on the teaching process. The perception of the students on the method of teaching a lesson may affect the time spared by them on studying. For example, the student, who is passive at the course of the lecturer and does not understand it and adopts superficial learning approach at the same time, may learn by sparing more time to study for what she/he did not understand.

- The method of assessment in the higher education for students may affect the time spared on studying. For that reason, the assessment should be considered as a tool to develop the in-depth learning activities as a part of the teaching-learning process and therefore teaching, learning and assessment should be integrated.

Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları İle Ders Çalışma Süreleri Arasındaki İlişki

Cemal Bıyıklı

Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları

Öz

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve akademik başarılarına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak; öğrencilerin ders çalışmaya ayırdıkları süre ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma, 2014-2015 akademik yılının bahar döneminde yapılmıştır. Araştırmaya, İzmir Ege Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi ve Balıkesir Necati Bey Eğitim Fakültelerinin 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 406 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri, Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ASSIST) ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ölçeğinin hem alt boyutlardan hem de ölçeğin genelinden aldıkları puanlarda cinsiyete ve sınıf seviyesine (1. ve 4. sınıflar arasında) göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bulgular ise, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve akademik başarıları arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu, öğrencilerin ders çalışmaya ayırdıkları süre ile öğrenme yaklaşımları arasında çok güçlü ilişkinin bulunmadığıdır.

Anahtar Kelimeler: Ders Çalışma Süresi, Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ASSIST)



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 17, Sayı 3, 2016
ss. 98-119
DOI: 10.17679/iuefd.17345407

Gönderim Tarihi : 06.03.2016
1. Düzeltme : 10.08.2016
Kabul Tarihi : 11.10.2016

Önerilen Atıf

Bıyıklı, C. (2016). Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları İle Ders Çalışma Süreleri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 98-119. DOI: 10.17679/iuefd.17345407

GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknolojide yaşanan gelişim, öğrenme kavramıyla ilgili birçok sorgulamanın yapılmasını da beraberinde getirmiştir. Bunun sonucunda birçok araştırmada "birey nasıl öğrenir?" sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Son yıllarda artarak devam eden öğrencilerin nasıl öğrendiğine ilişkin çalışmalar sonucunda gelinen nokta öğrencilerin tümünün aynı yolla öğrenmediği, farklı yollar ve stratejiler izledikleri yönündedir (Güven, 2004; Gencel, 2006; Çolak, 2006; Joy ve Kolb, 2007; Çolak, 2013, Tay, 2014).

Öğrenme yeteneği her insanda farklıdır. Bazı insanlar daha kolay ve çabuk öğrenirken, bazıları daha geç ve zor öğrenirler. (Öner, 2008). Aynı şekilde, öğrencilerin bir kısmı üzerinde çalıştığı konuyu tüm boyutları ile anlamaya ve zihinde anlamlandırmaya çalışırken, diğer bir kısmı ise konunun farklı noktaları arasında ilişkilendirme yapmadan sadece ezberlenmeye odaklanabilir (Biggs, 1999). Öğrencilerin öğrenme biçimlerinin farklılaşmasının nedenlerinden biri onların öğrenme amaçlarıdır. Amaç kuramına göre öğrenciler amaçlarını, sırasıyla durumu algılayarak, algılarını yorumlayarak ve yorumladıklarından değer yargısı oluşturarak meydana getirirler (Covington, 2000). Öğrenmeye ilişkin değer yargıları oluştuğunda, bunların kolayca değişmesi mümkün olmadığından, öğrenme ve amaca göre hareket etme arasında önemli bir bağın olduğu söylenebilir.

Marton ve Säljö (1976), bireylerin öğrenme için çaba harcarken hangi amaç doğrultusunda hareket ettiklerini araştırmıştır. Araştırma, bir grup üniversite öğrencisinin metin üzerinde nasıl çalıştıklarına ilişkindir. Veriler nitel yollarla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okuduklarını derin veya yüzeysel yollarla işledikleri görülmüştür. Ayrıca çalışmada, metni derin düzeyde işleyen öğrencilerin öğrenme ile ilgili çabaları okuduğunu anlama amacı ile ilişkilendirirken, yüzeysel düzeyde işleyen öğrencilerin sadece sınav esnasında yeterli performans sergilemeyi hedefledikleri ortaya konmuştur. Bu araştırma, alanyazında öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili yapılan çalışmalarının başlangıcını oluşturması açısından önemlidir.

Öğrenme yaklaşımı kavramı, hem öğrencinin niyetini hem de bilgiyi işleme biçimini anlatmak için kullanılmaktadır (Biggs, 1987). Öğrenme yaklaşımı, belirli bir öğrenme işini gerçekleştirmek için gözetilen amaç ve seçilebilecek etkinliklerdeki farklılaşmayı ifade etmektedir (Entwistle, McCune, 2004). Byrne, Flood ve Willis (2002) ise öğrenme yaklaşımını, bir öğrencinin öğrenme işini gerçekleştirme şekli olarak tanımlanmaktadır. Ramsden (1997)'e göre, öğrenme yaklaşımını, öğrenci ile öğrenme görevi arasındaki bir etkileşim olarak tanımlamaktadır. Jackson (1994) ise, öğrenme yaklaşımını, öğrenenin öğrenmeyi gerçekleştirmek için tercih ettiği stratejilerle ilişkilendirmiştir. Buraya kadar yapılan tartışmalardan, öğrenme yaklaşımının bireyin niyetine bağlı olarak benimsediği öğrenmeyi ele alış biçimi olduğu, bir kişilik özelliği olmadığı ve ortamsal etkenlere göre değişime uğradığı sonucuna varılabilir (Ekinci, 2008). Alanyazın incelendiğinde üç öğrenme yaklaşımı olduğu görülmektedir. Bunlar yüzeysel, derinlemesine ve stratejik (başarı) yaklaşımlardır.

Yüzeysel yaklaşım, bilginin tekrarlanması ve ezberlenmesini içermektedir (Entwistle ve Ramsden, 1983). Yüzeysel öğrenme yaklaşımı, öğrenme görevinin gerekliliklerini yerine getirirken en az sorun çıkaracak yolla işi tamamlama niyetine dayanır. Dışsal beklentilerin karşılanması yoluyla zor durumda kalmayı önleme, olumsuz sonuçlardan kaçınma yollarının aranması söz konusudur. Bu yaklaşımı tercih eden öğrenciler, öğrenme etkinliği üst düzey bilişsel süreçleri işe koşmayı gerektirdiği halde, düşük bilişsel düzeyli etkinlikleri kullanma eğilimi göstermektedirler (Biggs, 1999). Ramsden (2003) yüzeysel yaklaşımı tercih eden öğrencilerin yalnızca görev gereklerini karşılama niyetinde olduklarını, değerlendirmeye yönelik olarak bilgiyi ezberlediklerini, ilkeleri örneklerden ayırmada başarısız olduklarını, görevi dışsal bir zorlama olarak değerlendirdiklerini belirtmektedir.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımı, karşılaşılan bilginin gerçekliğini sorgulamayı ayrıca ön bilgi ve deneyimle yeni bilgiyi bütünleştirme girişimini içermektedir (Weinstein ve Mayer, 1986). Ramsden (2003) derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerin anlama amacı güttüklerini, öğrenme görevinin yapısıyla ilgilendiklerini, kuramsal fikirlerle günlük deneyimleri arasında bağlantılar kurduklarını, ele aldıkları içeriği uyumlu bir bütüne dönüştürüp yapılandırdıklarını belirtmektedir.

Yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımları arasında ezberin kullanımı konusunda bir farklılık vardır. Derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler için ezberlemenin farklı biçimleri amaç için bir araçtır. Çalışmalarında derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen bir öğrenci, önemli olguları, ilkeleri,

savları ve benzerlerini ezberleme gereksinimi duyacağına farkında olacaktır. Hukuk öğrencilerinin davalara ilişkin bulguları ve temel hukuki kararları hatırlamaları gerekir. Tarihçilerin önemli tarihi olayları hatırlamaları gerekir. Kimyacının temel formülleri hatırlaması gerekir. Birisinin kendi bilgisini oluşturma süreci bazı önemli bilgilerin hatırlanabilmesine bağlıdır fakat bu aynı zamanda bu bilgilerden mantık çıkarabilmeye, anlam oluşturabilmeye işaret eder. Bu yaklaşım keşfetmeyi, yapısal ilişkiler oluşturmayı, anlamayı ve dönüştürmeyi, boşluklar yakalamayı, önemli sorunları anlamayı ve önemli sorular formüle etmeyi gerektirir. Buradaki amaç anlam oluşturmaktır. Bu nedenle ezberlemenin her zaman yüzeysel bir yaklaşım olduğunun da düşünülmemesi gerekir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler için ise ezberlemenin kendisi bir amaçtır (Ekinci, 2008).

Stratejik (başarı) yaklaşım, derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının özelliklerinden oluşturulmuş karma bir yaklaşım olarak düşünülebilir (Harlen ve James, 1997). Stratejik yaklaşım, yetenekler yoluyla özsaygı kazanmak amaçlanır ve yüksek dışsal ödüllere kavuşmak için zamanı ve çalışma yerini organize etmeyi, ipuçlarını aramayı ve nasıl örnek bir öğrenci olabilirim kapsar (Ng and Ng, 1997). Atherton (2002) Stratejik yaklaşım, yüzeysel yaklaşımın çok daha iyi organize edilmiş bir formu olarak tanımlanabilir, motivasyon kaynağı ise iyi not almaktır (Akt. Çolak, 2006). Entwistle (1987) stratejik öğrenme yaklaşımını; mümkün olan en yüksek notu alma amacı, zamanı düzenleme ve etkisi en yüksek olana çabayı bölüştürme, çalışma için uygun olan materyal ve koşulları sağlama, soruları tahmin etmek için önceki sınavlardan yararlanma ve not verme biçimine ilişkin ipuçlarına karşı uyanık olma şeklinde özetlemektedir (Akt. Richardson 1994). Stratejik öğrenme yaklaşımı da ürüne odaklanmaktadır. Dolayısıyla başarılı olmak için ne gerekiyorsa onu işe koşabilmektedir. Bu durum kimi zaman yüzeysel öğrenme yaklaşımını kimi zamanda derinlemesine öğrenme yaklaşımını seçmesine neden olmaktadır (Gijbels, Watering, Dochy ve Bossche, 2005).

Derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih edenlerin tersine, stratejik öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler yapılan işin doğasından ziyade ortamdan çok daha fazla etkilenmektedirler. Herhangi bir öğrenme durumunda bu tür öğrencileri yüzeysel ya da derinlemesine yaklaşımları kullanan öğrencilerden ayırmak zor olabilmektedir. Çünkü bu öğrenciler yüksek not almayı güvence altına alacaklarına inandıkları her türlü süreci işe koşabilirler. Bu amaçla çok sayıda başka stratejileri de göz önünde bulundururlar. Öğretmenler tarafından verilen ipuçlarına, daha önceki sınavlarda sorulan sorulara yönelme, değerlendirmesine bir etkisi olacağına inandıkları kişiler üzerinde iyi bir kişisel izlenim bırakmaya çalışma gibi girişimlerde bulunurlar (Newble ve Entwistle, 1986).

Öğrenme yaklaşımlarının karakteristik özellikleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir (Diseth, 2001, s.383)

Tablo 1.
Öğrenme Yaklaşımlarının Özellikleri

Yaklaşım	Niyet	Güdü	Strateji
• Derin	• Anlama	• Merak • Mesleki ilgiler	• Uygulama/kavrama
• Yüzeysel	• Taklit etme	• Başarısızlık korkusu • Dersi bitirme	• Ezberleyerek öğrenme
• Stratejik	• Akademik başarı	• Başarı • Yarışma	• Uygulama/kavrama/ezberleyerek öğrenme

Öğrenmeyi etkileyen faktörlerden biri doğru ve etkili ders çalışmadır. Öğrencilerin ders çalışma yollarının etkili olmasını sağlayan faktörleri, etkili ders çalışma süreçleri, verilen ödevi tamamlamada çabukluk, ders öğretmeni hakkında olumlu görüş, dersin hedeflerini benimseme, öğrenilenleri anlamlandırma çabası, akademik anlamda başarıya ulaşma azmi ve başarısız olma korkusu olarak sıralayabiliriz (Entwistle, McCune 2004). Ders çalışmadaki etkililiği sağlayan faktörlerle, derin, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarının özellikleri ile bu özellikleri etkileyen faktörlerin ötüştüğünü söyleyebiliriz (Yıldız, 2013).

Ders çalışma yaklaşımları ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrenenlerin çalışırken kullandıkları derin yaklaşımın onların çalıştıkları konuyu içselleştirmelerini, bilginin yeni durumlara uyarlanabilmesini ve bilginin hatırdan uzun süreli olarak tutulabilmesini sağladığı belirtilmektedir (Ellez ve Sezgin, 2002; Çolak ve Fer, 2007; Geçer, 2012). Öğrencilerin bir kısmı ders çalışırken konuyu tüm boyutları ile anlamaya çalışırken (derin yaklaşım), bir kısmı ise anlamaya çalışmadan sadece ezberlemeye çalışmaktadır (yüzeysel yaklaşım) (Geçer, 2012).

Alanyazında öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde bu araştırmanında değişkenleri arasında yer alan cinsiyet (Richardson, 1993; Sadler-Smith, 1996; Zhang, 2000; Ellez ve Sezgin, 2002; Berberoğlu ve Hei, 2003; Bay, Tuğluk ve Gençdoğan, 2004; Smith ve Miller, 2005; Sezgin-Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Tural-Dinçer ve Akdeniz, 2008; Ekinci, 2008) ; Ozan ve Çiftçi, 2013; Sağlam, 2007; Ünal-Çoban ve Ergin, 2008; Senemoğlu, 2011; Gürten, Turan ve Senemoğlu 2013; Gündüz ve Tanyeri, 2013; Dil, 2015; Doğruluk, 2015), akademik başarı (Abouserie,1995; Sadler-Smith, 1996; Pimparyon, Caleer, Pemba ve Roff, 2000; Cassidy and Eachus, 2000; Watkins, 2001; Ellez ve Sezgin, 2002; Bernardo, 2003; Richardson, 2004; Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson, 2004; Groves, 2005; Jansen ve Bruinsma, 2005; Kılıç ve Sağlam, 2007; Sezgin-Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Senemoğlu, Berliner, Yıldız, Doğan, Savaş, Çelik, 2007; Ekinci, 2008; Yıldız, 2013; Canidemir, 2013; Dil, 2015) ve sınıf düzeyi (Watkins ve Hattie, 1981; Zeegers, 2001; Ekinci ve Ekinci, 2007; Kılıç ve Sağlam, 2007; Sezgin-Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Ekinci, 2008; Senemoğlu, 2011; Gündoğdu, 2012; Ozan ve Çiftçi, 2013) ile ilgili birçok araştırma bulunmuştur. Araştırmalarda sözünü ettiğimiz değişkenlerin genellikle bir kaçının birlikte incelendiği dikkati çekmektedir.

Alanyazında öğrenme yaklaşımı ile ders çalışma süresi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar yok denecek kadar azdır. Öğrenme yaklaşımlarıyla ders çalışma süresinin ilişkisini ortaya koymaya yakın olan iki çalışma şu şekildedir: Kember, Jamieson, Pomfret ve Wong (1995), öğrenme yaklaşımları ile çalışmaya ayrılan zaman ve ulaşılan not arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma grubundakiler bir hafta boyunca her çalışma saatinde yaptıklarını günlüklere yazmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için Biggs tarafından hazırlanan öğrenme yaklaşımları ölçeği kullanılmıştır. Kember, Sandra, Harrison, Eric, Wong ve Pomfret (1996), yaptıkları araştırmada, öğrencilerin iş yükü algıları, öğrenmeye yönelik motivasyonları ve bunların öğrencinin üstlendiği çalışma miktarını ne kadar etkilediğini ve öğrenme yaklaşımları ile ilişkilerini ele almayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda, algılanan iş yükü öğrencinin çalıştığı saat sayısı ile doğrudan örtüşmediği ortaya çıkmıştır.

Bazı öğrencilerin konuyu öğrenmek ve anlamak için büyük bir çaba gösterirken, bazılarının ise sadece sınıf geçebilecek kadar ders çalıştıklarını pek çok öğretmen, veli ve öğrenci tarafından gözlenmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sahip oldukları farklı amaçların, onların ders çalışmaya ayırdıkları sürede de farklılık yaratabileceği düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenmeyi ele alış biçimlerini açıklayan öğrenme yaklaşımları ve bu yaklaşımların oluşmasında etkili olduğu düşünülen öğrencilerin bağımsız ders çalışmaya ayırdıkları süre arasındaki ilişkinin araştırılması bu çalışmanın kapsamı bakımından bir gerekliliktir. Ayrıca, bu çalışmada öğrencilerin öğrenmeyi ele alma yaklaşımları ve bu yaklaşımların tercih edilmesini etkileyen değişkenlerle ilişkisinin ortaya konulmasının da ders çalışma süresi kadar önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünce, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesini, öğrenme yaklaşımları ile ders çalışma süreleri arasında nasıl bir ilişkinin olduğunun araştırılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu araştırmada da öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik ortalama) açısından karşılaştırılması; öğrenme yaklaşımları ile ders çalışmaya ayrılan süre arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinin, onların öğrenme çevrelerinin ve öğrenme çıktıklarının nelerden etkilendiğini saptamaya, dolayısıyla öğrenme yaklaşımlarının basit bir öğrenci özelliği olmadığı gerçeğini ortaya çıkarabilir. Böylece öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını -uygun stratejiler kullanıldığında- yüzeyselden derine yöneltmek mümkün olabilir. Bu yönelimin öğrencilerin öğrenme biçimlerine olumlu şekilde yansıtılabileceğini söyleyebiliriz. Ayrıca araştırmadan elde edilecek bulgularla, üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile ders çalışma süreleri arasındaki ilişki saptanarak ders çalışma süreçlerinin daha verimli geçmesi için yöntemler belirlenebilir. Bu yöntem belirleme kaygısı, üniversitede ders veren öğretim elemanın sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin ders çalışmalarını motive edici söylemler ya da stratejiler geliştirmesine neden olabilir.

Çalışmanın özellikle, ülkemizdeki üniversitelerin niteliğinin artırılması ile ilgili araştırma birikimine katkı getirmesi beklenmektedir. Çünkü üniversitelerde yapılan çalışmalarının genellikle yasal düzenlemeler çerçevesinde kaldığı düşünülmektedir. Bu tür düzenlemeler, üniversitelerdeki öğrenme-öğretme süreçlerinin niteliği üzerinde doğrudan belirleyici değildir. Araştırmanın bu çerçevede üniversitelerdeki öğrenme-öğretme ortamlarının mevcut durumun belirlenmesi ve yapılacaklar konusunda veri sağlaması bakımından da önem taşır. Bunların yanı sıra eğitim programının, hedef, içerik, öğretim-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları arasında dinamik bir ilişki bulunduğu düşünüldüğünde, öğrenme yaklaşımlarının işlevlerine göre öğretim programının hedeflerine yerleştirilmesine; ders kitaplarında yaklaşımlarla ilgili bilgi ve materyaller hazırlanmasına; süreçte öğrenme yaklaşımlarına yönelik hedefleri gerçekleştirici

yöntemler kullanılmasına; değerlendirme kriterlerinde öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını da sorgulayan/açıklayan puanlama dilimlerine yer verilmesine imkân veren yükseköğretimdeki program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı inancı da taşınmaktadır.

Belirlenen amaç doğrultusunda araştırmanın soruları şöyle ifade edilmiştir:

1. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nden hem genel hem de alt boyutlardan aldıkları puanlar;
 - a) cinsiyete,
 - b) sınıf düzeyine,
 - c) akademik ortalamalarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
2. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nden hem genel hem de alt boyutlardan aldıkları puanlar ile haftalık ders çalışmaya ayırdıkları süre arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu yöntem olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan araştırmalarda kullanılır (Karasar, 2009).

Çalışma Grubu

Çalışma, uygulama alanı olarak araştırmacıya sağladığı fiziksel, yönetsel ve uygulama kolaylıkları nedeniyle 2014-2015 bahar dönemi akademik yılında İzmir Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Resim-İş, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık), Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi (İngilizce Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Felsefe Grubu Öğretmenliği) ve Balıkesir Necatibey Eğitim Fakültesinde (Türkçe Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Eğitimi) öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Bu kapsamda çalışmada, rastlantısal olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırma, gönüllü olan öğrencilerle yapılmış, katılımcılardan araştırma kapsamında bu verilerin kullanılabilmesi için sözlü olarak izinler alınmış ve çalışmayla ilgili olarak tüm katılımcılar uygulama öncesi bilgilendirilmiştir. Bilgilendirmelerin ardından çalışmaya girmek istemeyen katılımcılar araştırma kapsamından çıkartılmıştır.

Yukarıda yazılan üniversitelerin ilgili bölümlerindeki 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören 522 öğrenciye Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ASSIST) uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden akademik ortalamasını, ders çalışmaya ayırdıkları süreyi ya da sınıf düzeyini belirtmemiş olanlar araştırma kapsamından çıkartılmıştır. Araştırmaya katılan 406 öğrencinin üniversite, bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Araştırma kapsamındaki üç eğitim fakültesinin birinci sınıflarında 1530; dördüncü sınıflarında ise 1415 öğrenci öğrenim görmektedir. Araştırmaya birinci sınıf öğrencilerinden 199'u, dördüncü sınıf öğrencilerinden ise 207'si katılmıştır. Bir başka deyişle araştırmadaki birinci sınıf öğrencileri tüm birinci sınıf öğrencilerinin %13'ünü, dördüncü sınıf öğrencileri ise %14.62'sini temsil etmektedir. Araştırmaya katılan toplam 406 öğrenci ise araştırmadaki öğrenci sayısının %13.79'unu temsil etmektedir.

Araştırma, üniversitedeki öğrenim süresinin öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisini belirlemeyi de amaçladığından, öğrencilerin dört yıllık deneyimleri hakkında yargıda bulunabilmek için, dördüncü sınıf öğrencilerinin araştırma kapsamına alınması gereklilik olarak görülmüştür. Dördüncü sınıfa gelinceye kadar geçen süreyi, daha geniş bir zaman diliminde araştırabilmek için de, birinci sınıf öğrencileri araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırmada, bu üç üniversitenin seçilmesinin nedenlerinden biri daha öncede belirtildiği gibi örneklem alma (rastlantısal olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay örneklem) yöntemidir. Bir diğer neden ise, üniversitelerin büyük şehir üniversitesi olup bu üniversitelerdeki öğrenci çeşitliliğinin zengin olmasıdır.

Tablo 2.

Araştırma Grubuna Giren Öğrencilerin Üniversite, Bölüm, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Üniversiteler	Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi				Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi				Balıkesir Üniversitesi Necati Bey Eğitim Fakültesi				Araştırmaya Katılan Her Bölümdeki Öğrenci Sayısı
	1.Sınıf		4. Sınıf		1.Sınıf		4. Sınıf		1.Sınıf		4. Sınıf		
Sınıf Düzeyleri	1.Sınıf		4. Sınıf		1.Sınıf		4. Sınıf		1.Sınıf		4. Sınıf		
Bölümler	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	
Resim-İş Öğr.	16	4	14	1									35
Bilgisayar Öğr.	20	10	15	5									50
Rehberlik ve Psikolojik Danışman	21	9	25	5									60
Felsefe Grubu Öğr.					16	6	15	6					43
İngilizce Öğr.					12	5	15	4	10	2	12	6	66
Matematik Öğr..					15	8	10	7	6	4	6	3	59
Türkçe Öğr.									9	7	21	6	43
Fen Bilgisi Öğr.									7	3	13	7	30
Okul Öncesi Öğr.									9	0	11	0	20
Kadın Erkek Toplam	57	23	54	11	43	19	40	17	41	16	63	22	
Sınıf Düzeyi Toplam Üniversitelerden	80		65		62		57		57		85		406
Araştırma Katılan Toplam Öğrenci Sayısı			145 (%35.71)				119 (%29.32)				142 (%34.97)		

Tablo 2’de görüldüğü gibi Ege Üniversitesinden 145 (%35.71), Kocaeli Üniversitesinden 119 (%29.32) ve Balıkesir Üniversitesi Necati Bey Eğitim Fakültesinden 142 (%34.97) öğrenci araştırma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 199’u (%49) birinci sınıf; 207’si (%51) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin 108’i (%26.60) erkek, 298’i (%73.40) ise kızdır.

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 ve McCune (1998) tarafından geliştirilmiş, Senemoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. ASSIST öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını derin, stratejik ve yüzeysel olmak üzere üç başlık altında ölçmektedir. Derin öğrenme yaklaşımının dört alt başlığı bulunmaktadır. Bunlar, anlam arama, ilgili fikirler, kanıtların kullanımı, fikirlerle ilgilidir. Stratejik yaklaşım, çalışma organizasyonu, zaman yönetimi, değerlendirme isteklerini fark etme, başarı, etkili yönlendirme başlıklarından oluşmaktadır. Yüzeysel yaklaşımda ise, amaçsızlık, ezberleme ve başarısızlık korkusu vardır. Ayrıca, ASSIST öğrencilerin öğrenme kavramını açıklamasını, farklı ders ve öğretim biçimleri için önerileri de kapsamaktadır. Bu çalışma için uygulanan ASSIST’e demografik bilgilerin alınması için bir bilgi formu da eklenmiştir. Bilgi formunda; üniversite adı, fakülte adı, ana bilim dalı adı, cinsiyet, sınıf seviyesi, akademik not ortalaması, haftalık ders çalışma süresi bulunmaktadır.

ASISST’te beşli likert tipinde toplam 67 madde bulunmaktadır. Ölçeğin tamamından alınacak en düşük puan 67, en yüksek puan ise 335’tir. Araştırmada ölçeğin ilk bölümü kullanıldığından bu bölümden alınacak en düşük puan 52, en yüksek puan ise 260’tir. Ölçek dört bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde, derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımından 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 olduklarını ölçen bir madde bulunmaktadır. ASISST’ten birkaç örnek maddeyi şu şekilde verebiliriz;

2. Bir ödev üzerinde çalışırken öğretim elemanını en iyi şekilde nasıl etkileyeceğimi düşünürüm. (Stratejik)
Kesinlikle katılmıyorum. Çok az katılıyorum. Karasızım (fikrim yok). Büyük ölçüde katılıyorum. Kesinlikle katılıyorum.
3. Kendimi, sık sık burada yaptığım çalışmanın değerli olup olmadığını düşünürken bulurum. (Yüzeysel)
Kesinlikle katılmıyorum. Çok az katılıyorum. Karasızım (fikrim yok). Büyük ölçüde katılıyorum. Kesinlikle katılıyorum.
4. Genellikle, öğrenmek zorunda olduğumuz şeylerin benim için ne anlama geldiğini kavrayarak işe başlarım. (Derin)
Kesinlikle katılmıyorum. Çok az katılıyorum. Karasızım (fikrim yok). Büyük ölçüde katılıyorum. Kesinlikle katılıyorum.

Ölçeğin orijinal formuna dayalı ölçümlerin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ölçeğin bütünü için 0.81, derin öğrenme yaklaşımı için 0.81, stratejik öğrenme yaklaşımı için 0.81 ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı için 0.71'dir (Senemoğlu, 2011). Yapılan bazı çalışmalarda ASISST ile ilgili şu hesaplamalar yapılmıştır: Dil (2015) güvenilirlik katsayısını derin öğrenme için 0.86, stratejik öğrenme için 0.88, yüzeysel öğrenme için 0.70, toplam için ise 0.89 olarak hesaplamıştır. Ozan, Köse ve Gündoğdu (2012) yaptıkları çalışmada Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayılarını 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 hesaplamıştır. Gürten, Turan ve Senemoğlu (2013) ise yaptıkları çalışmada Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını ölçeğin bütünü ile alt ölçekler arasında 0.76-0.87 arasında değiştiğini hesaplamıştır. Bu çalışmadaki ölçümlerin Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayıları 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 ideal kabul edilebilmesi için genellikle istenen kritik alfa değeri .70 ve üzeridir (Özdamar, 2004).

Verilerin Toplanması

Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği öğrencilere dağıtılmadan önce araştırmanın amacı, sonuçlarının hangi amaçlarla kullanılacağı açıklanıp öğrencilerin envanteri içtenlikle yanıtlamaları istenmiştir. Ölçeğin 2015 yılının mayıs ayının son haftasında yapılmasının öğrenciler açısından uygun olacağı düşünülmüştür. Mayıs ayının son ders haftası olması (bir başka deyişle finallerden önceki son hafta olması), bu haftalarda sınıflardaki yoğunluğun artabileceği düşüncesi ölçeğin uygulama zamanının belirlenmesinde etkili olmuştur. Ölçek her üniversitede derse giren ilgili öğretim elemanı tarafından uygulanmıştır.

Öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde öğrenme yaklaşımları ölçeğinin uygulandığı dönemdeki not ortalamaları dikkate alınmıştır. Öğrenciler not ortalamalarına göre, başarısız ve az başarılı grup (I.); başarılı, orta düzeyde başarılı ve çok başarılı grup (II.); başarısız, az başarılı grup, başarılı ve orta düzeyde başarılı grup (III.), çok başarılı grup (IV.) olarak düzeylere ayrılmıştır. Gruplamanın yapılma nedeni; birçok eğitim kurumunda veya farklı ülkelerde başarı kriterlerinin değişebileceği göz önüne alındığında, öğrencilerin başarılarının farklı ölçütlere göre gruplandırılmasının nasıl olacağını göstermektir. Öğrencilerin yıl sonu akademik not ortalamalarından elde edilen başarı düzeylerine göre gruplandırılmaları Tablo.3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Yıl Sonu Akademik Not Ortalamalarından Elde Edilen Başarı Düzeylerine Göre Dağılımı

Başarı Grupları	Puan Aralıkları	f	%
I. Grup	0,00-2,00	11	2.48
II. Grup	2,01-4,00	395	97.52
	Toplam	406	100
III. Grup	0,00-3,00	253	62.62
IV. Grup	3,01-4,00	153	37.28
	Toplam	406	100

Verilerin Analizi

Araştırmadaki ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 15.0 İstatistik Programıyla çözümlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve akademik ortalamalarına göre öğrenme yaklaşımları ölçeğinin hem genel hem de üç alt ölçekten elde edilen puanlar açısından ayrı ayrı aralarında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır.

Öğrencilerin ders çalışma süreleri ile öğrenme yaklaşımları ölçeğinin tamamından ve her bir alt ölçekten elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi için "Korelasyon Analizi Tekniği" kullanılmıştır. Öğrencilerin ders çalışmaya ayırdıkları sürenin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Normal dağılım göstermediği görülen sürekli değişkenler için Spearman's Rho Katsayısı kullanılması karar verilmiştir.

BULGULAR

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinden (ASSIST) aldıkları puanlar öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının göstergesi olarak kullanılmıştır. Öğrenme yaklaşımları ölçeğinin uygulandığı 406 öğrencinin ortalama puanı 173.53 ve standart sapması 20.42'dir. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği puanları dağılımının basıklık (.457) ve çarpıklık (-.467) değerleri incelendiğinde dağılımın normal olduğu görülmektedir. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği puanlarının normal dağılım göstermesi neticesinde yapılan analizlerde parametrik testler tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2002).

1. Cinsiyete göre, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ölçeğinden genel ve alt boyutlardan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 4.

Kız ve Erkek Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinden Genel ve Alt Boyutlardan Elde Ettikleri Puanlara Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Sınıflar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Stratejik Yaklaşım	Kız	298	55,08	9,41	404	.70	.47
	Erkek	108	54,32	9,99			
Yüzeysel Yaklaşım	Kız	298	49,17	9,34	404	1.87	.06
	Erkek	108	47,21	9,26			
Derin Yaklaşım	Kız	298	56,12	9,41	404	-.20	.84
	Erkek	108	56,34	9,74			
Genel	Kız	298	174,22	20,10	404	1.24	.21
	Erkek	108	171,37	21,23			

p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ölçeğinin genelinden ($t_{404}= 1.24, p>.05$), stratejik yaklaşım ($t_{404}= .70, p>.05$), yüzeysel yaklaşım ($t_{404}= 1.87, p>.05$) ve derin yaklaşım ($t_{404}= -.20, p>.05$) alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

2. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ölçeğinden genel ve alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 5.

Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinden Genel ve Alt Boyutlardan Elde Ettikleri Puanlara Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Sınıflar	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Stratejik Yaklaşım	1. Sınıf	199	54,74	9,86	404	-.28	.77
	4. Sınıf	207	55,01	9,29			
Yüzeysel Yaklaşım	1. Sınıf	199	49,57	9,29	404	-2.04	.04
	4. Sınıf	207	47,68	9,33			
Derin Yaklaşım	1. Sınıf	199	56,11	9,37	404	-.15	.87
	4. Sınıf	207	56,25	9,63			
Toplam	1. Sınıf	199	172,28	20,12	404	-1.14	.25
	4. Sınıf	207	174,60	20,68			

p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ölçeğinin genelinden ($t_{404}= -1.14, p>.05$), stratejik yaklaşım ($t_{404}= -.28, p>.05$) ve derin yaklaşım ($t_{404}= -.15, p>.05$) alt boyutlarından aldıkları puanların sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 5'e göre, öğrenme yaklaşımları ölçeğinden sadece yüzeysel yaklaşım alt boyutuna yönelik alınan puanlarda sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{404}= -2.04, p<.05$). Yüzeysel yaklaşım alt boyutuna ait birinci sınıf öğrencilerinin puanları ($\bar{X} = 49,57$) dördüncü sınıf öğrencilerinden ($\bar{X} = 47,68$) daha yüksektir.

3. Akademik ortalamaları ikinin altında ve üstünde olanlara göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ölçeğinden hem toplam hem de ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 6.

Akademik Ortalaması İkinin Altında Ve Üstünde Olanlara Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinden Genel ve Alt Boyutlardan Elde Ettikleri Puanlara Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Sınıflar	Akademik Ortalama	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Stratejik Yaklaşım	İki ve İkinin Altında Olanlar	11	44,88	12,09	404	-3.39	.00
	İkinin Üstünde Olanlar	395	55,16	9,38			
Yüzeysel Yaklaşım	İki ve İkinin Altında Olanlar	11	46,80	12,16	404	-.64	.52
	İkinin Üstünde Olanlar	395	48,72	9,29			
Derin Yaklaşım	İki ve İkinin Altında Olanlar	11	48,60	10,12	404	-2.59	.00
	İkinin Üstünde Olanlar	395	56,39	9,38			
Toplam	İki ve İkinin Altında Olanlar	11	151,50	22,38	404	-3.50	.00
	İkinin Üstünde Olanlar	395	174,09	20,08			

p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ölçeğinin genelinden ($t_{404} = -3.50$, $p < .05$), stratejik ($t_{404} = -3.39$, $p < .05$) ve derin yaklaşım ($t_{404} = -2.59$, $p < .05$) alt boyutlarından aldıkları puanların akademik başarıları iki puanın üstünde olanlar ve altında olanlara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Akademik başarı puanı ikinin üstünde olanların (Öğrenme yaklaşımları ölçeğinin toplamı $\bar{X} = 174,09$; stratejik yaklaşım alt boyutu $\bar{X} = 55,16$; derin yaklaşım alt boyutu $\bar{X} = 56,39$) akademik başarı puanları ikinin altında olanlara göre (Öğrenme yaklaşımları ölçeğinin toplamı $\bar{X} = 151,50$; stratejik yaklaşım alt boyutu $\bar{X} = 44,88$; derin yaklaşım alt boyutu $\bar{X} = 48,60$) ölçekten aldıkları puanlar daha yüksektir. Tablo 6' daki yüzeysel yaklaşım alt boyutuna yönelik öğrencilerin aldıkları puanlar incelendiğinde, akademik başarıları iki puanın üstünde olanların, akademik başarıları ikinin altında olanlara göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{404} = -.64$, $p > .05$).

4. Akademik ortalamaları üçün altında ve üstünde olanlara göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ölçeğinden genel ve alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ölçeğinin genelinden ($t_{404} = -3.69$, $p < .05$), stratejik ($t_{404} = -4.95$, $p < .05$), yüzeysel ($t_{404} = 2.19$, $p < .05$) ve derin yaklaşım ($t_{404} = -4.01$, $p < .05$) alt boyutlarından aldıkları puanların akademik başarıları üç puanın üstünde olanlar ile üç puanın altında olanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Akademik başarı puanı üçün üstünde olanların (Öğrenme yaklaşımları ölçeğinin toplamı $\bar{X} = 178,32$; stratejik yaklaşım alt boyutu $\bar{X} = 57,88$; derin yaklaşım alt boyutu $\bar{X} = 58,60$) akademik başarı puanları üçün altında olanlara göre (Öğrenme yaklaşımları ölçeğinin toplamı $\bar{X} = 170,67$; stratejik yaklaşım alt boyutu $\bar{X} = 53,13$; derin yaklaşım alt boyutu $\bar{X} = 54,77$) ölçekten aldıkları puanlar daha yüksektir. Yüzeysel yaklaşım alt boyutundan alınan puanlara bakıldığında ise, akademik başarı puanı üçün altında olanların ($\bar{X} = 49,45$) akademik başarı puanı üçün üstünde olanlardan ($\bar{X} = 47,35$) ölçekten aldığı puanlar daha yüksektir.

Tablo 7.

Akademik Ortalaması Üçün Altında ve Üstünde Olanlara Göre Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinden Genel ve Alt Boyutlardan Elde Ettikleri Puanlara Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Sınıflar	Akademik Ortalama	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Stratejik Yaklaşım	Üç ve Üçün Altında Olanlar	253	53.13	9.68	404	-4.95	.00
	Üçün Üstünde Olanlar	153	57.88	8.64			
Yüzeysel Yaklaşım	Üç ve Üçün Altında Olanlar	253	49.45	9.25	404	2.19	.00
	Üçün Üstünde Olanlar	153	47.35	9.43			
Derin Yaklaşım	Üç ve Üçün Altında Olanlar	253	54.77	9.81	404	-4.01	.03
	Üçün Üstünde Olanlar	153	58.60	8.34			
Toplam	Üç ve Üçün Altında Olanlar	253	170.67	20.67	404	-3.69	.00
	Üçün Üstünde Olanlar	153	178.32	19.11			

p<.05

5. Haftalık Ders Çalışmaya Ayrılan Süre İle Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinden Genel Ve Alt Boyutlardan Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişki

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin, ölçeğe yazdıkları ders çalışma süreleri, onların ders çalışmaya ayırdıkları haftalık saat olarak kullanılmıştır. 406 öğrencinin ders çalışmaya ayırdıkları haftalık ortalama saat 5.74 ve standart sapması 5.47'dir. Öğrencilerin haftalık ders çalışmaya ayırdıkları saate ait dağılımının basıklık (6.51) ve çarpıklık (2.16) değerleri incelendiğinde dağılımın normal olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin haftalık ders çalışmaya ayırdıkları saate ait değerlerin normal dağılım göstermemesi neticesinde yapılan analizlerde parametrik olmayan analizler tercih edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin haftalık ders çalışmaya ayırdıkları saatle, öğrenme yaklaşımları ölçeğinden hem toplam hem de her bir alt boyuttan aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için seçilen yöntem Spearman's Rho Katsayısıdır. Tablo 8'de araştırma grubu içinde yer alan öğrencilerin ders çalışmaya ayırdıkları haftalık süre ve öğrenme yaklaşımları ölçeğinden alınan hem genel hem de her bir alt boyuttan alınan puanlar arasındaki ilişkiler verilmiştir.

Tablo 8.

Ders Çalışmaya Ayrılan Süre İle Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinden Genel Ve Alt Boyutlardan Elde Ettikleri Puanlar Arasındaki İlişki

Spearman's Rho	Çalışmaya Ayrılan Süre	Öğrenme Yaklaşımları		
		Toplam Puanı	Stratejik Yaklaşım	Yüzeysel Yaklaşım
Çalışmaya Ayrılan Süre	1.00	.22**	.30**	-.16**
				.24**

**p>0.01

Tablo 8'e göre, öğrencilerin ders çalışmaya ayırdıkları süre ile öğrenme yaklaşımları ölçeğinden elde ettikleri genel puanlar arasında .22 düzeyinde anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif yönde; öğrencilerin ders çalışmaya ayırdıkları süre ile öğrenme yaklaşımları ölçeğinin stratejik yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında .30 düzeyinde anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif yönde; öğrencilerin ders çalışmaya ayırdıkları süre ile öğrenme yaklaşımları ölçeğinin yüzeysel yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında -.16 düzeyinde anlamlı, düşük düzeyde ve negatif yönde; öğrencilerin ders çalışmaya ayırdıkları süre ile öğrenme yaklaşımları ölçeğinin derin yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında .24 düzeyinde anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ölçeğinin hem alt boyutlardan hem de ölçeğin genelinden aldıkları puanlarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında cinsiyete göre öğrenme yaklaşımları açısından fark bulunmadığını gösteren alanyazında da birçok araştırma (Richardson, 1993; Ellez ve Sezgin,2002; Bay, Tuğluk ve Gençdoğan, 2004; Sezgin, Selçuk ve Çalışkan, 2007; Ekinci, 2008; Tural-Dinçer ve Akdeniz, 2008; Ozan ve Çiftçi, 2013; Alemdağ, 2015) bulunmaktadır. Ayrıca alanyazında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında cinsiyete göre öğrenme yaklaşımları açısından fark bulunduğunu gösteren bazı araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır. Bu araştırmalardan bazıları ASISST ölçeği ile yapılmış olup iki farklı ülkede öğrenim gören öğretmen adaylarına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Senemoğlu (2011) Amerika'da ve Türkiye'de eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını karşılaştırdığında, cinsiyet açısından Türk öğrenciler arasında stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarında anlamlı farklılık bulmuştur. Zhang ise (2000) Çinli ve Amerikalı öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını karşılaştırdığı araştırmasında, Çinli erkek öğrencilerin, Çinli bayan öğrencilere göre öğrenme yaklaşımları ölçeğinden aldıkları puanın lehlerine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. İki farklı ülkede öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının karşılaştırıldığı bir başka araştırmada ise, Berberoğlu ve Hei (2003) cinsiyet değişkeninin Tayvanlı öğrenciler arasında anlamlı ölçüde etkili olduğunu, Türk öğrenciler arasında ise anlamlı ölçüde etkili olmadığını belirlemişlerdir. İki ülkedeki öğrencilerin karşılaştırıldığı araştırmaların yanı sıra, ülkemizde Dil (2015) ASSIST ile yaptığı araştırmada, kızların ölçeğin tüm alt boyutlarında erkek öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek puana sahip olduklarını ortaya koymuştur. Cinsiyete göre, öğrenme yaklaşımları açısından fark bulunan araştırmalar incelendiğinde ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını daha çok tercih ettikleri görülmektedir (Smith ve Miller, 2005; Ünal-Çoban ve Ergin, 2008; Gürten, Turan ve Senemoğlu, 2013)

Alinyazındaki araştırmalar değerlendirildiğinde cinsiyetin öğrenme yaklaşımı üzerinde etkisinin olduğunu ortaya koyan araştırmalar olduğu gibi, etkisinin olmadığını ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Enwistle ve Enwistle (1991) öğrencinin öğrenme yaklaşımı tercihini belirleyen temel etkenin öğrencinin niyeti olduğunu belirtmektedir. Burada dikkate alınması gereken temel noktanın bu niyetin nasıl oluştuğudur. Açıkçası bu niyetin oluşmasında, ortamsal etkenlerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz (Ekinci,2008). Bu nedenle, öğrenme yaklaşımı üzerinde cinsiyet değişkenini tek yönlü değerlendirmemek gerekir. Öğrencilerin içinde buldukları ortam, güdülenme düzeyleri, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin farklılaşması onların öğrenme kavramına bakış açılarını etkileyebilir. Bu nedenle alinyazındaki araştırmaların tutarlılık göstermemesi beklenen bir sonuç olarak karşılanabilir. Cinsiyete bağlı davranışların kültürel ve sosyo-ekonomik ortamlardan etkilendiği ve buna bağlı olarak öğrencilerin eğitime yükledikleri anlam farklılaşabilir. Böyle bir farklılaşmanın farklı sonuçlarının olmasını da doğal karşılamak gerekir (Ekinci, 2008).

Cinsiyet, öğrenme yaklaşımları tercihini, kendisini oluşturan etkenlere göre şekillendirebilir (Ekinci, 2008). Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin tercihlerinin oluşmasında, çalışma ortamı ve olanaklarının cinsiyet rolünden daha ön planda olabilir. Bağımsız çalışma olanakları ve yüksek nitelikli öğretim bir arada olduğunda anlam yönelimi daha yüksek olmaktadır (Ramsden, 2000). Bu yönelim, bireylerin öğrenme alışkanlıklarının belirginleşmesinde oldukça önemli bir yere sahip olabilir. Öğrencilerin çalışma ortamlarının ve alışkanlıklarının belirlenmesinde, öğrencilerin doğdukları ve büyüdükleri çevre koşullarının, aldıkları eğitimin, aile yapılarının kısacası yetişme şartlarının etkili olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin kız ya da erkek olmasından çok, onlara çevrenin sunduğu eğitim-öğretim olanaklarının, yaşam şartlarının onların öğrenme biçimlerine daha çok etki edeceğini ifade edebiliriz. Dolayısıyla birçok sosyo-ekonomik ve bireye özgü faktörün, öğrenme yaklaşımlarının birbirinden farklılaşmasında ya da benzeşmesinde, cinsiyet rollerinden daha güçlü bir belirleyici olabilir.

Araştırmadaki bir diğer bulguya göre, öğrenme yaklaşımları ölçeğinden alınan puanlarda, ölçeğin geneli, alt boyutlardan derin ve stratejik yaklaşımlar açısından birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında yüzeysel yaklaşım alt boyutu açısından birinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgularla Ozan, Köse, Gündoğdu (2012)' nun araştırmasıyla aynı sonuçları ortaya koyduğunu görmekteyiz. Öğrencilerin yüzeysel öğrenme puanlarında sınıf düzeyi yükseldikçe bir azalmanın olması, üniversite eğitimi açısından olumlu değerlendirilebilir. Bir başka deyişle, öğrencilerin üniversite eğitimi almaları, onların yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını az da olsa azalttığını düşündürebilir. Ayrıca öğrencilerin akademik ortamda

kalma süreleri arttıkça, onların yüzeysel öğrenme özelliklerini azaltacağı, bu azalmanın da öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemesine fırsatlar doğuracağını söyleyebiliriz.

Araştırmadan elde edilen bulgular, sınıf düzeyi yükseldikçe derinlemesine öğrenme yaklaşımında anlamlı bir artışın olmadığı, öğrencilerin anlamaya-anlamlandırmaya dayalı öğrenmeyi daha çok kullanmadıkları biçiminde de yorumlanabilir. Hâlbuki üniversite eğitiminde öğrencilerin, derinlemesine öğrenme özelliklerini daha fazla kullanmaları gerektirdiği ve öğrencilerin akademik ortamda kaldıkça bu eğilimlerini yükseltmeleri beklenmektedir.

Alanyazında bu araştırmanın bulgularından farklı olan bazı araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır. Richardson (1995) Çalışma Yaklaşımları Envanterini (ASI) kullandığı çalışmada deneyimli öğrencilerin derinlemesine yaklaşımı deneyimsiz öğrencilere göre daha çok kullandıklarını belirlemiştir. Aynı ölçeğin kullanıldığı diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Harper ve Kember, 1986; Sadler-Smith, 1997, Ekinci ve Ekinci, 2007; Senemoğlu,2011). Bu çalışmalar ile tutarlı sonuçlar, Çalışma Süreçleri Anketi (SPQ), Öğrenme Süreçleri Envanterinin (ILP) kullanıldığı çalışmalarda da elde edilmiştir (Watkins ve Hattie, 1981). Zeegers (2001) araştırmasını Avustralya'daki bir üniversitede öğrenim gören 200 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Biggs (1987) tarafından geliştirilen SPQ ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin üniversitede geçirdikleri yıllarla paralel olarak derinlemesine öğrenme yaklaşımları puanlarında artış olduğu saptanmıştır. Sezgin-Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007) yaptıkları çalışmada sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin derin yaklaşımı daha fazla benimsediklerini belirtmiştir. Kılıç ve Sağlam (2007) tarafından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada, öğrenme yaklaşımlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalardaki bu sonuçlar, öğrencilerin üniversitedeki öğretim-öğrenme süreçlerine göre tercih edilen öğrenme yaklaşımının ilerleyen sınıflara doğru değiştiğini göstermektedir. Öğrencinin akademik olgunlaşmasıyla paralellik gösteren bu bulgular, üniversitede belli mesleki bilgi ve becerilerin geliştirilmesi amacıyla, üzerinde düşündürmeyi amaçlayan öğrenme öğretme süreçlerinden kaynaklanıyor olabilir. Sonuç olarak, öğrenciler akademik yaşantı içerisinde farklı proje ve etkinliklerle ya da belirli bir hedefi gerçekleştirmek için yaptıkları çeşitli çalışmalarda daha farklı düşünmeye ihtiyaç duyuyor olabilir.

Araştırma bulgularına göre, öğrenme yaklaşımları ölçeğinden alınan puanlar akademik başarı puanı iki ve ikinin altında olanlarla, ikinin üstünde olanlar karşılaştırıldığında ölçeğin geneli, derin ve stratejik yaklaşımlar açısından akademik not ortalaması ikinin üstünde olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu; yüzeysel yaklaşım açısından ise anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Yine bu araştırmanın bulgularına göre öğrenme yaklaşımları ölçeğinden alınan puanlar akademik başarı puanı üç ve üçün altında olanlarla, üçün üstünde olanlar açısından karşılaştırıldığında ölçeğin geneli, derin ve stratejik yaklaşımlar açısından akademik not ortalaması üçün üstünde olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu; yüzeysel yaklaşım açısından ise üçün altında olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve akademik başarı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin akademik başarıları arttıkça derin ve stratejik öğrenme yaklaşımları puanları artmakta; akademik başarı puanları düştükçe de yüzeysel öğrenme puanları artmaktadır. Bir başka deyişle yüzeysel öğrenme yaklaşımını işe koşan öğrencilerin akademik başarılarının düştüğünü; derinlemesine öğrenme yaklaşımını işe koşanların ise akademik başarılarının arttığını söyleyebiliriz. Bu sonuçların nedeni olarak öğrencilerin akademik başarıya ilişkin güdülenmişlik düzeyinin etkili olduğu düşünülebilir. Çünkü derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler akademik başarıyı içsel güdülenme ile yüzeysel öğrenenler ise dışsal güdülenme ile ilişkilendireceğinden akademik başarının içsel güdülenmeyi benimseyenlerde yüksek çıkması doğal bir sonuç olarak yorumlanabilir (Ramsden, 2003).

Güdülenmişlik düzeyiyle birlikte öğrencilerin hedef edindikleri başarı düzeyi de öğrenme yaklaşımlarının benimsemesini etkileyebilir. Çünkü öğretmen adaylarının bir kısmı akademik başarıyla ilgili olan konuları anlamaya çalışırken derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyebilir. Bir kısmı da konuları ezberlemeye çalışıp dersten geçecek notu almaya çalışarak yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyebilir. Diğer bir grup öğrenci ise anlam arama ve oluşturma amacıyla değil de, başarılı olma amacıyla öğrenme konusunu ele alıp stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyebilir (Yıldız, 2013).

Alanyazında araştırmanın bulgularını destekleyecek birçok araştırma bulunmaktadır. Cassidy and Eachus (2000) yaptıkları çalışmada akademik başarı ile stratejik yaklaşım arasında pozitif korelasyon bulmuştur. Watkins (2001) öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar üzerine

yaptığı meta-analiz sonucunda, incelediği 60 çalışmanın 37' sinde derin yaklaşım ile başarı arasında pozitif, 31'inde de stratejik yaklaşım ile başarı arasında pozitif bir ilişki, 26'sında ise yüzeysel yaklaşım ile akademik başarı arasında negatif ilişki tespit etmiştir. Bernardo (2003) farklı eğitim sistemlerinde ve kültürlerde akademik başarıyı belirlemede öğrenme yaklaşımlarının önemli bir değişken olup olmadığını araştırdığı çalışmada, öğrencilerin derinsel ve stratejik yaklaşım puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Richardson (2004)'ün araştırmasında öğrencilerin akademik başarıları ve stratejik yaklaşımı benimsemeleri arasında pozitif bir ilişki bulunurken öğrencilerin akademik başarıları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanma arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson (2004)'ün araştırmasında derinlemesine ve stratejik yaklaşımla akademik performans arasında pozitif yönde ilişki bulunurken yüzeysel yaklaşımla akademik performans arasında negatif ilişki bulunmuştur. Kılıç ve Sağlam (2007) araştırmalarında akademik başarı ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlenmiştir. Sezgin-Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007) araştırmalarında öğretmen adaylarının akademik başarıları ile derinsel öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı pozitif ilişki, yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında zayıf negatif ilişki bulunmuştur. Senemoğlu, Berliner, Yıldız, Doğan, Savaş, Çelik (2007)'yaptıkları çalışmada Türk ve Amerikalı öğrencilerin algıladıkları başarı düzeyi ile benimsedikleri öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuşlardır. Kendini yüksek düzeyde başarılı gören her iki ülke öğrencilerinin de derinlemesine ve stratejik yaklaşımları benimsediği, düşük düzeyde başarılı olanların ise yüzeysel yaklaşımı tercih ettiği görülmüştür. İkinci (2008) öğrencilerin başarı düzeyleri ile derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı pozitif ilişki, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı negatif ilişki bulunmuştur. Yıldız (2013) araştırmasında başarılı öğrencilerin, yüzeysel öğrenme yaklaşım puanlarının başarısız öğrencilerin puanlarına göre daha düşük olduğunu bulmuştur. Dil (2015) araştırmasının sonucunda, öğrencilerin akademik başarıları arttıkça derinlemesine ve stratejik öğrenme ve çalışma becerilerinin arttığını, yüzeysel öğrenme becerilerinin ise azaldığını ifade etmektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak başarının öğrenme yaklaşımı seçimi üzerinde önemli bir değişken olduğu söylenebileceği gibi, öğrenme yaklaşımı seçiminin de başarı üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu söylenebilir (Diseth and Martinsen, 2003; Duff, 2004; Pimparyon, Caleer, Pemba ve Roff, 2000). Bernardo'ya (2003) göre de, derin öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasında pozitif korelasyon vardır. Diseth ve Martinsen (2003) stratejik öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasında pozitif korelasyon; yüzeysel öğrenme ve akademik başarı arasında ise negatif korelasyon olduğunu ifade etmektedir. Gürten, Turan ve Senemoğlu (2013) araştırmalarında akademik başarı ile stratejik yaklaşım arasında pozitif korelasyon, yüzeysel yaklaşım ile negatif korelasyon; stratejik yaklaşımı da akademik başarının en iyi yordayıcısı olarak bulmuşlardır.

Alanyazında bu çalışmadaki akademik başarı ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye yönelik bulgularından farklı olan bazı araştırma sonuçları da rastlanmıştır. Cassidy ve Eachus (2000) yaptıkları çalışmada akademik başarı ile derin yaklaşımla arasında negatif korelasyon bulunmuştur. Ellez ve Sezgin (2002) in öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları çalışmanın verilerinin analiz edilmesi sonucunda ilişkiye rastlanmadığı belirtmiştir. Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson (2004) yaptıkları çalışmada öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır. Bu sonuçların ortaya çıkmasının nedeni olarak derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyenlerin, bilgiyi hatırlamada daha becerikli olmalarına rağmen, yüzeysel öğrenenler kadar iyi dereceler almada ısrarcı olmadıklarından yüksek not almada başarısız olabileceklerini söyleyebiliriz (Ramsden, 2003). Ayrıca sınavlarda sorulan soruların sürekli bilgi düzeyinde olması, özellikle derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencileri olumsuz etkileyebilir. Bu etkide, araştırmalara akademik başarı ve öğrenme yaklaşımları arasında ilişki yokmuş ya da zayıfmış gibi yansiyabilir.

Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin ders çalışmaya ayırdıkları süre ile öğrenme yaklaşımları ölçeğinin geneliyle .22 düzeyinde anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif yönde; derin yaklaşımla .24 düzeyinde anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif yönde; stratejik yaklaşımla .30 düzeyinde anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif yönde; yüzeysel yaklaşımla -.16 düzeyinde anlamlı, düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bir başka değişle araştırmanın bulguları bize öğrencilerin ders çalışmaya ayırdıkları süre ile öğrenme yaklaşımları arasında çok güçlü ilişkinin bulunmadığını söylemektedir.

Öğrenme yaklaşımları ile ders çalışmaya ayrılan süre arasındaki ilişkinin güçlü olmama nedenlerinden biri, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımdan daha çok ders çalışmaya ayırdıkları süreyi verimsiz

kullanmalarından kaynaklanmış olabilir. Kember, Jamieson, Pomfret ve Wong (1995)' bazı öğrencilerin uzun süre çalışmasına rağmen düşük not almaları yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercihi ile ilişkilendirilmiştir. Öğrenciler derin, stratejik ya da yüzeysel öğrenme yaklaşımlarından herhangi birini kullanmaya eğilimli olabilir. Ancak öğrencilerin ders çalışma süresince benimsediği öğrenme yaklaşımına uygun hareket etmemesi, sürecin amaca uygun olarak işlememesine neden olabilir.

Öğrencinin geçmişten getirdiği öğrenme yaşantıları ve üniversitedeki öğretme-öğrenme ortamının özellikleri, onun çalışma yönelimlerini etkilemekte, yeni öğrenme çevresine ilişkin bir algı geliştirmesine neden olmaktadır. Öğretme-öğrenme ortamının niteliğine ilişkin oluşan bu algı, öğrencinin yeni öğrenme konularına çalışırken derinlemesine, yüzeysel ya da stratejik hareket etmesinde etkili olmaktadır. Önceki ve yeni ortam arasındaki benzerlik, önceden kullanılan yaklaşımı pekiştirmekte ya da tam tersi bu yaklaşımın değişmesine yol açmaktadır (Entwistle ve Tait, 1995; Biggs, 1999; Fry, Ketteridge ve Marshall, 2003; Yerdelen-Damar ve Aydın, 2015; Ekinci, 2015). Öğrencilerin yaşadıkları bu bocalama onların ders çalışmaya ayırdıkları sürede kararsız kalmasına neden olabilir. Öğrencilerin eskiden kalma öğrenme yaklaşımlarını devam ettirmesi, yükseköğretim düzeyinde etkisiz kalabilir. Örneğin, öğrenci proje hazırlama ya da ürün tasarlama sürecinde hala yüzeysel öğrenme alışkanlığını devam ettiriyorsa, öğrencinin ders çalışmaya ayıracağı sürede bazı sıkıntılar yaşayabileceğini söyleyebiliriz.

Öğrenciler, öğrenilecek konuya yönelik ilgi ve algılarına bağlı olarak yaklaşım değiştirebilirler (Duff, Boyle, Dunleavy, Ferguson, 2004). Örneğin, öğrenilecek konunun çok zor olması ya da ders çalışma süresinin az olması durumlarında öğrenciler anlam üretmek yerine bilgiyi kopyalamayı tercih edebilirler. Bu bakış açısıyla hareket eden öğrencilerinde öğrenme yaklaşımları ile ders çalışmaya ayırdıkları süre arasındaki ilişkinin birbirinden farklılaşmasına neden olabilir.

Öğretme-öğrenme ortamının bir ögesi olan öğretim elemanlarının tercih ettiği öğretme yaklaşımları da öğrencilerin tercih edecekleri öğrenme yaklaşımlarını etkilemekte ve böylece bu yaklaşımlar öğretimin niteliğini belirlemektedir. Bilgiyi aktarmaya odaklı öğretim elemanlarının derslerinde, öğrencilerin yüzeysel yaklaşıma yöneldikleri, öğrenci odaklı etkinliklerin düzenlediğini belirten öğretim elemanlarının dersinde ise öğrencilerin derinlemesine yaklaşımı daha fazla tercih ettikleri görülmüştür (Trigwell, Prosser ve Waterhouse, 1999). Öğrenciler, öğretim elemanının öğretim sürecine bakış açısına göre derste pasif ya da aktif olabilir. Öğrencilerin dersin işleme biçimine ilişkin algıları, onların ders çalışmaya ayırdıkları süreyi de etkileyebilir. Örneğin, öğretim elemanının dersinde pasif olup konuyu anlamayan ama aynı zamanda yüzeysel öğrenme anlayışını benimsemiş olan öğrenci, derste öğrenemediklerini, ders çalışmak için daha fazla zaman ayırarak öğrenebilir.

Öğrencilerin yükseköğretimdeki değerlendirilme biçimleri, onların ders çalışmaya ayırdıkları süreyi etkileyebilir. Öğrencilerin değerlendirme etkinliklerine hazırlanırken, özellikle ders dışı süreçlerde benimsedikleri öğrenme yaklaşımları da önemli bir belirleyicidir. Bir başka değişle, öğretme-öğrenme sürecindeki değerlendirme ölçütleri öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma yönelimlerinde etkili bir değişkendir (Reid, Duvall ve Evans, 2007). Günümüzde yükseköğretimde, öğrencinin bilgiyi edinebilmesini ve etkili şekilde kullanabilmesini, eleştirel düşünebilmesini, analiz edip çıkarımlarda bulunabilmesini sağlayıcı öğretme-öğrenme uygulamalarının geliştirilmesi ve uygulanması vurgulanırken, Gijbels ve Dochy (2006) ve Scouller (1998) öğrencilerin bu tür derinlemesine öğrenme stratejilerini işe koşmalarını sağlamada, öğrenci başarısının değerlendirilme biçiminin önemli bir etmen olduğunu belirtmektedir. Örneğin; öğrenci sürekli çoktan seçmeli bir testle değerlendiriliyorsa öğrencinin yüzeysel yaklaşım kullanmaya; grup projesiyle değerlendiriliyor ise de derinlemesine yaklaşım kullanmaya eğilimli olması olasıdır (Zhang ve Sternberg, 2000; Beyaztaş ve Senemoğlu, 2015). Bu nedenle öğrencileri yüzeysel öğrenme yaklaşımına yöneltmekten uzak tutacak, onların düşünmesine, yaratmasına fırsat verecek değerlendirme sistemlerinin kullanılması önem taşımaktadır. Bu nedenle, değerlendirmenin, öğretme-öğrenme sürecinin bir parçası olarak derinlemesine öğrenme etkinliklerini geliştirici bir araç olarak görülmesi gerekmektedir; dolayısıyla öğretme, öğrenme ve değerlendirme bütünleştirilmelidir (Gijbels ve Dochy, 2006).

Araştırmanın bulgularından az sayıda da olsa farklı sonuçlar bulunmuştur. Kember, Jamieson, Pomfret ve Wong (1995)'un yaptıkları çalışmada yüzeysel öğrenme yaklaşımı kullanımı ile bağımsız çalışma saati arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamının özelliklerinin değişim göstermesine dayalı olarak öğrencinin öğrenme yaklaşımı tercihide farklılık gösterebilmektedir. Öğrenciler, öğrenme ortamının niteliğine ilişkin olumlu algıya sahip olduklarında, derinlemesine öğrenme yaklaşımını

benimsemekte, ortamın niteliğini düşük algıladıklarında ise yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönelmektedirler (Pimpanyon, Roff, Mcaler, Poonchai ve Pemba, 2000). Öğrenci algısının öğretme-öğrenme ortamında değişiklikler yapılarak etkilenebilecek olması eğitimciler için bir şans olarak değerlendirilebilir. Eğitimciler okulda ve öğrencilerin bağımsız çalışma alanlarında, bazı düzenlemeler yapılmasını sağlayarak ya da teşvik ederek onların çalışma alışkanlıklarını gözden geçirmelerini olanaklı hale getirebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar özetlendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından kız ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları karşılaştırıldığında, sadece yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından birinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı fark görülmüştür. Araştırmada, öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı arasında da anlamlı bir farklılıktan söz edilebilir. Araştırmada, akademik başarıyla ilgili olarak yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerin daha az başarılı, derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları tercih eden öğrencilerin daha fazla başarılı oldukları görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin ders çalışmaya ayırdıkları süre ile öğrenme yaklaşımları arasında çok güçlü ilişki de bulunmamıştır.

Bu sonuçlara göre aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Öğrencilerin ders çalışmaya ayırdıkları süre ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik ilk, orta, lise ve yükseköğretim düzeyinde nitel çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının eğitimiyle ilgilenen program geliştirme uzmanları ve öğretim elemanlarının, öğrencileri özellikle derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih etmeye yönlendirecek öğrenme-öğretme süreçleri tasarlanabilir.
- Eğitim fakültesi öğrencilerinin sınıf seviyeleri yükseldikçe, derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları yerine, yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha fazla tercih etme nedenlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Öğrenme ortamlarındaki farklılaşmanın öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisini inceleyen deneysel ya da betimsel çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde birçok değişkenin etkili olabileceği düşünülürse, çalışmanın farklı örneklerde tekrarlanması önemli fayda sağlayabilir.
- Eğitim fakülteleri arasında öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerine göre karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Örneğin bağıl değerlendirmenin hâkim olduğu eğitim fakültelerinde durumun ne olduğu, mutlak değerlendirmelerin yapıldığı fakültelerde durumun ne olduğu gibi. Ayrıca eğitim fakülteleri dışındaki diğer fakültelerde de öğrenme yaklaşımları belirlenip karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir
- Öğrenme yaklaşımları ile ilgili araştırmalar genellikle yükseköğretim düzeyinde yapılmıştır. Öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili araştırmaların ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde de yapılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Abouserie, R. (1995). Self esteem and achievement motivation as determinants of students approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 20 (1), 19-27.
- Alemdağ, C. (2015). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları. Yayınlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı, Trabzon.
- Bay, E., Tuğluk, N. & Gençdoğan, B. (2004). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Dergisi*, 2(2), 223-234.
- 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.
- Bernardo, A. B. I. (2003). Approaches to learning and academic achievement among Filipino students. *The Journal of Genetic Psychology*, 164 (1), 101-114.
- Beyaztaş, D.İ. ve Senemoğlu, N. (2015). Başarılı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 40 (179), 193-216
- Biggs, J. (1987). *The study process questionnaire spq: manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education*, 18, 1
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. London: Open University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Byrne, M., Flood, B. & Willis, P. (2002). The relationship between learning approaches and learning outcomes: a study of irish accounting students. *Accounting Education*, 11(1), 27-42.

- Canıdemir, A. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ölçme Ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ankara.
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Cassidy, S. & Eachus, P. (2000). Learning styles, academic belief system, self-report student proficiency and academic achievement in higher education. *Educational Psychology*, 20 (3).
- Çolak, E. (2006). İşbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul.
- Çolak, E. ve Fer, S. (2007). Öğrenme yaklaşımları envanterinin dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 197-212.
- Çolak, E. (2013). Yaşantısal öğrenme kuramının öğrencilerin motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 123-136.
- Dil, S. (2015). Yükseköğretimdeki hemşirelik öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin akademik başarı algıları ve bazı sosyo-demografik değişkenlerle ilişkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 355-366
- Diseth, É. (2001). Validation of a norwegian version of the approaches and study skills inventory for students (ASSIST): application of structural equation modelling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 381-394.
- Diseth A, Martinsen, Q. (2003). Approaches to learning, cognitive style, and motives as predictors of academic achievement. *Education Psychology*, 23(2).
- Doğrululuk, S. (2015). Fen bilimleri enstitüsü öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Duff, A. (2004). Understanding academic performance and progression of first-year accounting and business economics undergraduates: the role of approaches to learning and prior academic achievement. *Accounting Education*, 13(4), 409-430.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907-1920.
- Ekinci, N. ve Ekinci, E. (2007). İlköğretim bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. I. Ulusal İlköğretim Kongresinde sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ekinci, N. (2008). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Ellez, A. M. ve Sezgin, G. S. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri, ODTÜ, Ankara.
- Entwistle, N.J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Social Science Research Council, London: Croom Helm.
- Entwistle, N. J. & Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications. *Higher Education*, 22, 205-227.
- Entwistle, N. J. & Tait, H. (1995). *The revised approaches to studying inventory*. Edinburgh: University of Edinburgh Centre for Research on Learning and Instruction.
- Entwistle, N. and McCune, V. (2004). The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories. *Educational Psychology Review*, 16, 4.
- Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (2003). *A handbook for teaching and learning in higher education. Enhancing academic practice (2nd Ed.)*. London: Kogan Page.
- Geçer, A. K. (2012). An examination of studying approaches and information literacy self-efficacy perceptions of prospective teachers. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 151-172.
- Gencel, İ. E. (2006). Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişim düzeyi. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Gijbels, D., Van de Watering, G., Dochy, F. & Bossche, P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 20(4), 327-341.
- Gijbels, D. & Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: Can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32(4), 399-409.
- Groves, M. (2005). Problem-based learning and learning approach: Is there a relationship? *Advances in Health Sciences Education*, 10, 315-326.
- Gürten, E., Turan, S. & Senemoğlu, N. (2013). The relationship between learning approaches of prospective teachers and their academic achievement. *Educational Research and Review*, 8(5), 171-178.
- Güven, M. (2004). Öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Harlen, W. & James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and 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.
- Jackson, B. (1994). Assessment practices in art and design: A contribution to student learning? Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Jansen, E. P. W.A ve Bruinsma, M. (2005). Explaining achievement in higher education. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 235-252.
- Joy, S. Kolb, D. A. (2007). Are there cultural differences in learning style? *International Journal of Intercultural Relations*, 33(1), 69-85.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi
- Kember, D., Jamieson, Q. W., Pomfret, M., & Wong, E. T. T. (1995). Learning approaches, study time and academic performance. *Higher Education*, 29(3), 329-343.
- Kember, D., Sandra, N.G., Harrison, T.S.E., Eric, T., Wong, T., Pomfret, M. (1996). An examination of the interrelationships between workload, study time, learning approaches and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 21(3), 347-360.
- Kılıç, D. ve Sağlam, N. (2007) Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumunda sunulmuş bildiri. Bakü, Azerbaycan.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning: I – Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Newble, D. I. & Entwistle, N. J. (1986). Learning styles and approaches: implications for medical education. *Medical Education*, 20, 162-17.
- Ng, G.S. & Ng, E.Y.K. (1997). Undergraduate students in a computer engineering course: a perspective of their learning approaches and motivation factors. *Innovation*, 34,1, 65-69.
- Ozan, C. & Çiftçi, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri ve öğrenmeye ilişkin algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 55-66.
- Ozan, C., Köse, E. & Gündoğdu, K. (2012) Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2(2), 75-92.
- Öner, Y.İ. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler (İstanbul Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdamar, K. (2004). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (Çok değişkenli analizler) (5. baskı). Eskişehir: Kaan.
- Pimparyon, P., Caleer, S.M., Pemba, S. & Roff, S. (2000). Educational environment, student approaches to learning and academic achievement in a Thai nursing School. *Medical Teacher*, 22(4), 359-364.
- Ramsden, P. (1997). The context of learning in academic departments. F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Ramsden, P. (2000). Learning to teaching in higher education. London: New York Routledge Falmer.
- Ramsden, P. (2003). Learning to teach in higher education. (2nd Ed.). London: Routledge.
- Reid, W. A., Duvall, E. & Evans, P. (2007). Relationship between assessment results and approaches to learning and studying in year two medical students. *Medical Education*, 41(8), 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. (1994). Mature students in higher education: I. A literature survey on approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 19(3), 309-325.
- 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.

- Richardson, J. T. E. (2004). Methodological issues in questionnaire-based research on student learning in higher education. *Educational Psychology Review*, 16(4), 347-358.
- Sadler-Smith, E. (1996). Approaches to studying: age, gender and academics performance. *Educational Studies*, 22 (3), 367-380.
- Sadler-Smith, E. (1997). "Learning Style": Frameworks and instruments. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 17, (1-2), 51-63.
- Scouller, K. M. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35, 453-472.
- Senemoğlu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Education Science*, 36(160), 65-80.
- Senemoğlu, N., Berliner, D., Yıldız, G., Doğan, E., Savaş, 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 Sempozyumunda sunulmuş bildiri*, Bakü, Azerbaycan.
- Sezgin-Selçuk, G., Çalışkan, S. & Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi 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.
- Tay, B. (2014). Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri. *Turkish Studies*, 9 (2), 1499-1515.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Tural Dinçer, G. & Akdeniz, A. R. (2008). Examining learning approaches of science student teachers according to the class level and gender. *US-China Education Review*, 5(12), 54-59.
- Ünal-Çoban, G. & Ergin, Ö. (2008). İlköğretim öğrencilerinin feni öğrenme yaklaşımları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 271-293.
- 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.
- Watkins, D. (2001). Correlates of approaches to learning: a cross-cultural metaanalysis. Stenberg, R.J and Zhang, L. (Eds). London: Lawrence Elbaum Associates Publishers.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock, (Eds). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Yerdelen-Damar, S. ve Aydın, S. (2015). Fen öğrenme yaklaşımlarının öğrenme ortamı algıları ve hedef yönelimleri ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (179) 269-293.
- Yıldız, B. (2013). Yabancı diller yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.
- Zhang, L.F. (2000). University students' learning approaches in three cultures: an investigation of Biggs's 3P model. *The Journal of Psychology*, 134(1), 37-55.
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *The Journal of Psychology*, 134, 469-489.

İletişim/Correspondence

Dr. Cemal BIYIKLI
cbiyikli@yahoo.com

