



Başarılı Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları ve Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörler *

Dilek İlhan Beyaztaş ¹, Nuray Senemoğlu ²

Öz

Bu çalışmanın amacı Lisans Yerleştirme Sınavında (LYS) Türkçe-Sosyal (TS), Türkçe-Matematik (TM) ve Matematik-Fen (MF) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını (derinlemesine, yüzeysel, stratejik) ve bu öğrenme yaklaşımlarına etki eden faktörleri belirlemektir. Çalışma betimsel bir araştırmadır. Bu araştırmanın örneklemini, Lisans Yerleştirme Sınavı (2013) TM, TS ve MF alanlarından ilk yüzde bir dilimden öğrenci alan Türkçe Öğretmenliği, Hukuk ve Tıp Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinden 90 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ezbere dayalı beklentilerinin olması, ders türünün sözel olması, sınavların çoktan seçmeli test ya da doğru-yanlış türünde olması durumunda öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımına yöneldikleri, öğretmenlerin araştırma ve sorgulamaya dayalı beklentilerinin olması, ders türünün sayısal olması, sınavların klasik ya da boşluk doldurma türünde olması durumunda ise öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına yöneldikleri tespit edilmiştir. Ayrıca dersanelerin ve arkadaş çevresinin öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkisi olduğu da tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Öğrenme
Öğrenme Yaklaşımı
Başarılı Öğrenciler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.11.2014

Kabul Tarihi: 22.04.2015

Elektronik Yayın Tarihi: 20.05.2015

DOI: 10.15390/EB.2015.4214

Giriş

Öğrenci öğrenmelerinin niteliğini geliştirebilmek için, öğrenci öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğinin daha iyi anlaşılması gerekir. Bunun için öğrenci öğrenmeleri, sadece bilişsel ya da davranışsal kuramlar çerçevesi içinde ele alınmayıp öğrencilerin öğrenme ortamları içinde gerçekleştirdikleri deneyimler ile birlikte bir bütün içinde ele alınmalıdır (Marton ve Booth, 1997, s. 13). Bu bağlamda öğrenme, yaşantılar yoluyla gerçekleşen bir davranış değiştirme süreci olarak tanımlanabilirken öğrenme yaklaşımı; öğrenenin, içinde bulunduğu bağlamı algılamasına bağlı olarak, öğrenme görevine yönelik yapmış olduğu çalışma şeklinde meydana getirdiği niyet ve davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda öğrenme yaklaşımları; öğrenenin, öğrenmeye karşı niyeti kapsamında derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımı olarak sınıflanmaktadır.

* Bu çalışma "Başarılı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve etkili öğrenmeye ilişkin önerileri" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Türkiye, dilekilhanbeyaztas@hotmail.com

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Türkiye, n.senem@hacettepe.edu.tr

Öğrenme yaklaşımlarının temelini öğrencilerin sınav ve sınav türlerine karşı sergilemiş oldukları öğrenme ve çalışma alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik yürütülen araştırmalar oluşturmaktadır. Bu bağlamda ilk çalışma Terry (1933) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmadır. Bu araştırmada, öğrencilerin farklı sınav türlerine (objektif test ve yazılı sınav) yönelik olarak nasıl çalıştıkları ve sınav türüne göre çalışma alışkanlıklarında değişim olup olmadığı öğrenci görüşlerine dayandırılarak belirlenmeye çalışılmıştır.. Araştırma da öğrencilere “objektif ve yazılı sınavlara yönelik hangi çalışma yaklaşımları daha uygundur?” sorusu sorulmuş ve objektif teste yönelik farklı yazılı sınava yönelik farklı yaklaşımların işe koşulduğu görülmüştür. Örneğin objektif testlere yönelik çalışma alışkanlığı olarak öğrenciler “Çalışırken önemli görülen yerlere dikkat etmek, vurgulanan kelime ve bölümlerin altını çizmek, konular çalışılırken anahtar cümlelerin tekrarını yapmak” gibi hatırlama odaklı ifadelerle yer vermişlerdir. Yazılı sınava yönelik hazırlanmalarına ilişkin olarak ise öğrenciler "Kitapta bir ya da birkaç bölümde tartışılan konular arasındaki ilişkileri yazmak, mantıklı bir şekilde ilişkili konuları organize ederek üzerlerinde düşünmek, konular ve konular arasındaki ana fikirler arasında ilişkileri ve karşılaştırmaları yapmak" gibi anlam arama odaklı ifadelerle yer vermişlerdir (s. 592-598). Benzer şekilde Meyer yapmış olduğu iki çalışmada (1934, 1935) öğrencilerin, sınav türlerinin özelliklerine göre işe koşmuş oldukları çalışma yaklaşımları arasında bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Öğrenme yaklaşımları üzerine yapılan ilk araştırma Marton ve Säljö tarafından Göteborg üniversitesinde gerçekleştirilen nitel çalışmadır. Çalışmada belli bir zaman dilimi içinde öğrencilerin bir metnin okunması görevini nasıl ele aldıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme süreci içinde yüzeysel ve derinlemesine yaklaşım olarak adlandırılan iki farklı öğrenme yaklaşımını benimsedikleri tespit edilmiştir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımında öğrencilerin, doğrudan metin içinde önemli olabilecek noktalara/ıpuçlarına yönelmekte ve öğrenme kapsamında bunların tekrar edilmesine önem vermekte oldukları tespit edilmiştir. Derinlemesine öğrenmede ise öğrencilerin metnin kapsamında yer alan niyeti ve metnin anlamını aramaya odaklandıkları belirlenmiştir (Marton ve Säljö, 1976a, s. 4-8).

Ramsden tarafından 1979 yılında yapılan çalışmada ise hem eğitim programlarının, öğretimin ve değerlendirme şekillerinin hem de farklı bölümlerdeki öğrencilerin derse ve göreve yönelik farklı beklentilerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendi bölümleri ve öğretmenlerini algılayışlarının öğrenme yaklaşımları üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca bu araştırmanın en önemli yanı Miler ve Parlet (1974) tarafından Scottish Üniversitesinde gerçekleştirilen çalışmaya vurgu yapmış olmasıdır. Söz konusu çalışmada Miller ve Parlet en iyi dereceleri alan, sınavlara yönelik çalışan ve öğretmenlerinin gözünde tercih edilen beğenilen bir imaj için çabalayan öğrencileri ipucu araştırmacı (cue-seekers) olarak sınıflandırmıştır. Ramsden söz konusu sınıflandırmanın daha özgür ortamı olan bölümler için uygun olmasına rağmen diğer bölümler için dikkat etmesi gereken bazı noktaları göz önünde tutmadığı için uygun olmadığını ifade etmiştir. Bu yüzden Ramsden ilk kez daha çok başarı ve sınav odaklı öğrenme yaklaşımları sergileyen öğrencileri kapsayacak şekilde stratejik öğrenme yaklaşımını önermiştir (Ramsden, 1979, s. 420-425, Entwistle, Hanley, Hounsell, 1979, s. 366).

Yaklaşık aynı dönemlerde bağımsız olarak Biggs öğrencilerin çalışma süreçleri ile onların öğrenmelerinin yapısal karmaşıklığı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Biggs genelde öğrenme sürecinde öğrencilerin kullanmış oldukları çalışma alışkanlıklarının, öğrenme miktarı ve öğrenmesinin niteliğiyle ilişkili olduğunun farz edildiğini oysaki böyle bir ilişkinin açık olmasına rağmen bu ilişkinin doğasının daha özel olarak desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Biggs öğrencilerin çalışma süreçlerine etki eden faktörleri göz önüne alarak 1978 yılında geliştirdiği “Study Process Questionnaire” ölçeği ile öğrenci çalışma sürecinin üç boyutunu belirlemiştir. Bunları yararlanma (utilizing), içselleştirme (internalizing) ve başarıma (achieving) olarak adlandırmıştır. Yararlanma şeklinde ifade edilen yaklaşım daha iyi iş sağlama ya da bir diplomaya sahip olma gibi pragmatik sebeplerle yüksek sınav kaygısıyla ilişkili olarak başarısızlıktan kaçınma gibi birbiriyle ilişkili iki faktör tarafından şekillenmektedir. Bu yaklaşımı sergileyen öğrenciler, çalışmayı

gerektirecek herhangi pozitif bir neden görmediklerinden, sadece başarısızlıktan kaçınma odaklı olarak mümkün olan en az bir çabayla amaçlarına ulaşmak isterler. Bu yüzden öğrenciler sadece konu içeriklerine çalışmayı yeterli görürler ve çalışmak zorunda oldukları kadar çalışırlar (Biggs, 1979, s. 381-382). Bu bağlamda yararlanma şeklinde ifade edilen yaklaşımın yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile paralellik taşıdığı söylenebilir. Biggs (1979) tarafından içselleştirme şeklinde ifade edilen yaklaşımın temelinde öğrencinin içsel motivasyonu ve kendi ilgisi bulunmaktadır. Bu bağlamda öğrenci, içeriği daha geniş kapsamda ele alıp okumaya ve çalışmaya hazırdır ve ayrıca okuduğu metin içindeki ilişkileri görmeye çalışır (s. 382). İçselleştirme şeklinde ifade edilen yaklaşımın derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile paralellik taşıdığı söylenebilir. Araştırmanın üçüncü boyutu olan başarıya ise öğrenciyi kazanmaya, yarışmaya ve üstün başarılı olmaya güdüler. Bu yüzden öğrencinin kullanmış olduğu bilişsel süreçler yüksek notlar almaya yönelir ve bunun için de oldukça iyi organize edilmiş çalışma süreci geliştirir (Biggs, 1979, s. 382-383). Bu bağlamda başarı şeklinde ifade edilen yaklaşımın stratejik öğrenme yaklaşımı ile paralellik taşıdığı söylenebilir. Sonuç olarak derinlemesine öğrenme yaklaşımı, yüzeysel öğrenme yaklaşımından sonra üçüncü bir yaklaşım olarak stratejik öğrenme yaklaşımı alan yazına girmiştir.

Söz konusu öğrenme yaklaşımları aşağıda ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı

Derinlemesine öğrenme yaklaşımı bireyin görevi anlamlı ve uygun bir şekilde yapma ihtiyacından kaynaklanan, içsel bir motivasyonun parçasıdır (Biggs, 2001, s. 85, Curzon, 2004, s. 232, Biggs ve Tang, 2007, s. 24). Bu yüzden öğrenci görevi ele alırken onun için en uygun bilişsel süreci kullanmayı dener. Çünkü öğrenciler bilme ihtiyacı hissederlerse otomatik olarak anlamların altında yatan gerçek durumlara, ana fikirlere, konulara, prensiplere ya da başarılı uygulamalara odaklanırlar (Biggs ve Tang, 2007, s. 24). Bu çerçevede derinlemesine öğrenme yaklaşımının odak noktası kavramsal olarak desteklenmeyen özel detaylar üzerine değil, ana fikir, konu, prensipler gibi altta yatan anlamlar üzerindedir (Biggs, 2001, s. 85). Bu yaklaşıma sahip öğrenciler ilkelerin altında yatan nedenleri ve önemini görmek için konu alanının detaylarını araştırmada çeşitli çalışma stratejileri geliştirirler. Öğrenciler hipotezler oluşturabilir ve test edebilirler; konu alanının mantıksal nedenlerini algılayabilmek için içerik içindeki bağlantıları görmeye çalışırlar (Curzon, 2004, s. 232). Bu süreçte öğrenciler öz değerlendirme, kendi kendine sorgulama, hata belirleme, hatalarını düzeltme, uç verilerle ilgilenme, farklı fikirleri ve bu fikirlerin sınırlılıklarını dikkate alma gibi yürütücü biliş özelliklerini de kullanırlar (Chin ve Brown, 2000, s. 124-125). Bütün bu süreç içerisinde derinlemesine öğrenme yaklaşımının esası uygun bir şekilde öğrenci ile görev arasındaki bağın öğrenme süreci boyunca öğrenciyi memnun edecek bir şekilde sürdürülmesi (Biggs, 2001, s. 85) ve öğrencilerin öğrendikleri şeyleri anlamak için olumlu bir yaklaşım sergilemesidir (Curzon, 2004, s. 232, Biggs ve Tang, 2007, s. 24). Özetle derinlemesine öğrenme yaklaşımı, öğrenenin önceki bilgi ve deneyimlerini yeni bilgilerle ilişkilendirdiği, öğrenilecek konunun altında yatan temel öğelerin ve prensiplerin araştırıldığı, bu öğe ve prensiplerin üzerinde mantıklı ve eleştirel tartışmaların yapıldığı ve kanıtların kullanıldığı ve öğrenenin öğrenirken anlama düzeyindeki gelişimi fark ettiği ve değerlendirdiği bir yaklaşımdır (Entwistle, McCune ve Walker, 2001, s. 107-109).

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı

Biggs ve Tang, yüzeysel öğrenme yaklaşımını; bireyin, dersin gereklerini yerine getirmesi şeklinde görmektedir. Diğer bir deyişle yüzeysel öğrenme yaklaşımını, öğrencilerin düşük düzeyde bir çabayla görevi yerine getirme niyetinde olması şeklinde tanımlamaktadırlar (Biggs ve Tang, 2007, s. 22). Başka bir ifadeyle yüzeysel öğrenme yaklaşımı, görevin gerçek amaçlarının dışındaki niyetle gerçekleştirilmesi (Biggs, 2001, s. 85) ve dışsal bir motivasyonun yansması olarak tanımlanmaktadır (Biggs, 2001, s. 85, Curzon, 2004, s. 232). Bu süreçte yerine getirilmesi gereken görev, birey tarafından sadece aşılması gereken bir engel olarak görülmektedir. Bu yüzden yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyenler bu engeli daha az çaba ve zaman harcayarak düşük düzeyde bilişsel etkinlikler kullanarak aşmayı tercih ederler (Biggs, 2001, s. 85, Biggs ve Tang, 2007, s. 22). Buna paralel olarak da öğrenciler ders çalıştıklarında, sadece önemli gördükleri “anahtar konular/noktalar”ı keşfetmeye

dayalı bir öğrenme yaklaşımı sergilerler. Öğrenme görevi bir bütün olarak görülmediği için de içerik sanki birbirinden kopuk, ayrı parçaları gibi algılanmakta ve öğrenciler sadece bilginin hatırlanmasına ve tekrarlanmasına odaklanmaktadır (Curzon, 2004, s. 232, Biggs ve Tang, 2007, s. 22). Özellikle anlamaksızın içeriği ezberleme bu yaklaşımda kullanılan en yaygın yollardan biridir (Biggs, 2001, s. 85). Bu süreçte fikirler pasif bir şekilde kabul edilir ve onların uygulamaya yansımaları çok az görülür (Curzon, 2004, s. 232).

Stratejik Öğrenme Yaklaşımı

Stratejik öğrenme yaklaşımı; algılanan değerlendirme süreci içinde, anlam arama ya da olguları hatırlama bilişsel süreçlerden hangisine vurgu yapılmışsa ona göre yüzeysel ya da derinlemesine öğrenme yaklaşımlarından birini kullanmaya dayalı olan bir yaklaşımdır (Entwistle, 1995, s. 47). Bu yaklaşımda asıl niyet başarılı olmak olup öğrencileri, başarı ve yüksek notlar/dereceler motive eder (Newble ve Entwistle, 1986, s. 165). Yine bu yaklaşımın en önemli özelliklerinden biri hem çalışma yöntemleri açısından hem de zaman yönetimi açısından organizasyona vurgu yapmasıdır (Entwistle, 1995, s. 47).

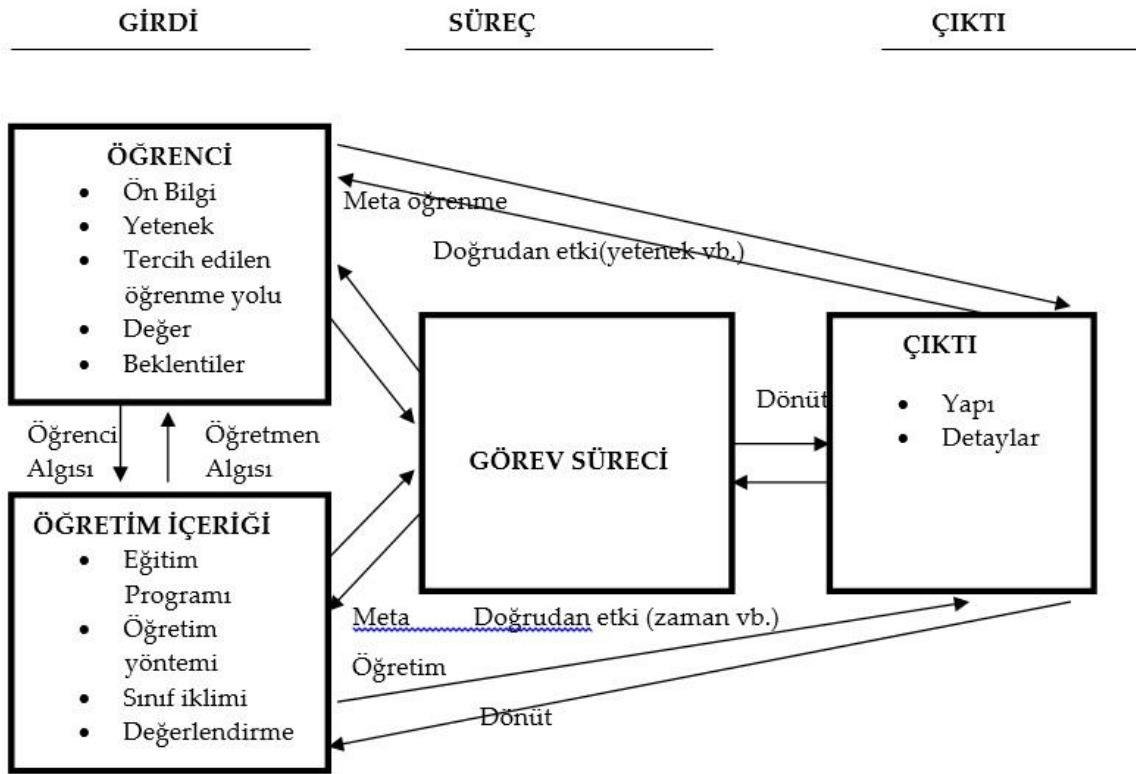
Sonuç olarak derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarında öğrenenin süreçte birbirinden farklı niyetlerle farklı yollar izlediği görülmektedir. Bu bağlamda derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarının özellikleri Tablo 1.'de özetlenmiştir (Entwistle, McCune ve Walker, 2001, s. 109).

Tablo 1. Öğrenme Yaklaşımlarının Özellikleri

Derinlemesine Yaklaşım	Anlamı Araştırmak
<i>Niyet: Kendisi için fikirleri anlamak</i>	
Fikirleri önceki bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirme	
Örnekleri ve altında yatan prensipleri araştırma	
Kanıtları ve onun ilişkili olduğu sonuçları kontrol etme	
Mantıklı bir araştırma yapmak ve dikkatli ve kritik bir şekilde tartışma	
Öğrenirken geliştirdiği anlamların farkında olma	
Ders içeriğiyle aktif bir şekilde ilgili olma	
Yüzeysel Yaklaşım	Tekrarlamak
<i>Niyet: Ders gereklerinin üstesinden gelmek</i>	
Dersi birbiriyle ilişkisiz bilginin bir parçası olarak görme	
Olguları hatırlamak ve rutin bir şekilde prosedürleri yürütme	
Yeni sunulan bilginin anlamını bulmada zorlanma	
Dersi ya da görevi çok az anlamlı ve değerli görme	
Ne amaç ne de strateji göstermeksizin çalışma	
Çalışmaya yönelik çok fazla baskı ve endişe hissetme	
Stratejik Yaklaşım	Yansıtıcı organizasyon
<i>Niyet: Mümkün olan en yüksek derecede başarılı olmak</i>	
Çalışmada sürekli bir çaba sergileme	
Etkili bir şekilde zaman ve çaba yönetimi	
Çalışma için doğru şartları ve araçları bulma	
Çalışma yollarının etkililiğini takip etme	
Değerlendirmenin gereklerine ve kriterlere uyanık olma	
Öğretmenlerin tercihlerini algılayarak o yönde çalışma	

Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörler

Öğrenme yaklaşımı; öğrenenin, içinde bulunduğu bağlamı algılamasına bağlı olarak, öğrenme görevine yönelik yapmış olduğu çalışma şeklinde meydana getirdiği niyet ve davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenmelerinde etkileşime girdikleri ortamları kavramsallaştırma adına yapılan en kapsamlı çalışma ise 1993 yılında Biggs tarafından 3P (Presage, Process, Product) olarak bilinen girdi, süreç ve çıktı modeliyle açıklanmıştır. Biggs'in 3P Modeline ilişkin özet bilgi Şekil 1'de verilmiştir (Biggs, 1996, s. 187).



Şekil 1. 3P Modeli (Biggs, 1996, s. 187).

Şekil 1. de görüldüğü gibi girdi faktöründe önceki öğrenmeler bulunmaktadır. Öğrenci girdi faktörünün de öğrencinin, önceki bilgileri, yetenekleri, tercih ettikleri öğrenme yolları ve başarıya ilişkin beklentileri gibi öğrencinin sınıfa getirdiği onun karakteristik özelliğiyle ilgili durumlar vardır (Biggs, 1996, s. 186, Senemoğlu, 2013). Ayrıca motivasyon, çalışma alışkanlıkları, özyeterlik algısı, öğrenme stili, sosyal ve kültürel faktörler (Dart ve diğ., 2000, s. 262, Senemoğlu, 2013, Selçuk, 2012), yaş, gelişim düzeyi, genel sağlık durumu (Senemoğlu, 2013, s. 380) güven, özsaygı ve bilişsel gelişim de bulunmaktadır (McLay, Mycroft ve diğ. 2010, s. 84, Senemoğlu, 2013). Öğretim içeriği girdi faktörü ise; ders, program içeriği, öğretim ve değerlendirme yöntemlerini içeren ve kurum ve öğretmenler tarafından oluşturulan bir üstyapıdır (Biggs, 1996, s. 186). Bu yapı ayrıca öğretme ve öğrenme algısını, eğitim programının organizasyonunu, görevin güçlüğü, uygun zamanı, izin verilen özgürlük düzeyini, sınıf yönetimini, var olan kaynakları, sınıf iklimini (Dart ve diğ., 2000, s. 262) öğrenenin konuyla ilgili algısını (McLay, Mycroft ve diğ. 2010, s. 84), öğrencinin içeriğe ilişkin beklentilerini, içeriğin organize edilmiş şeklini de içerir (Senemoğlu, 2013, s. 381-382).

Süreç faktörü, girdi faktörü içinde bulunan öğretim ve öğrenci arasındaki etkileşim sonucunda gelişir. Bu süreçte öğretim sürecine giren öğrenciler kendi önyargılarını, oryantasyonlarını ve beklentilerini yorumlar. Öğrencilerin eylemlerine yön verecek olan bu yorumlar, görevin kendisine bağlı olarak yapılacak bilişsel davranışlarla birlikte öğrenme süreci üzerinde odaklanan yürütücü biliş etkinliklerini de kapsar. İşte bu aşamada öğrenme görevinin öğrenciler tarafından yorumlanarak

davranışlarına yön verdiren şey, öğrencilerin kabul etmiş oldukları derinlemesine, yüzeysel ve başarı odaklı (stratejik) öğrenme yaklaşımlarıdır (Biggs, 1996, s. 186-188).

Ürün faktörü ise öğrenme çıktılandır ve çoğunlukla öğrencinin öğrenmeye olan yaklaşımı tarafından belirlenir (Dart ve diğ., 2000, s. 263).

Yukarıda ifade edilen açıklamalardan anlaşılacağı gibi öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen pek çok faktör bulunmakta ve içinde bulunduğu bağlam tarafından da şekillenmektedir. Bu doğrultuda toplumların çağın hedeflerine ulaşmak için, bireylerin en iyi şekilde eğitilmesi gerektiği bilinciyle hareket etmesi ve eğitim kurumlarına ve bu kurumlarda gerçekleşen eğitim faaliyetlerine gereken önemi vermesi gerekmektedir. Nitekim bu bilinçle hareket eden toplumlar eğitimin kalitesini artırma yolunda yoğun çabalar harcamakta ve eğitim sürecinin neleri kapsamaması gerektiği üzerinde önemle durmaktadır. Bu kapsamda bireyleri yetiştirmede en iyi yolun hangisi olduğu sorusuna cevap aranmakta ve yapılan çalışmalarda değişik ve yeni fikirler, yöntemler, teknikler ve modeller ortaya konulmaktadır. Bütün bu çalışmaların ortak amacı ise öğrencilerin, öğrenmelerini daha etkili hale getirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için öğrencilerin farklı ihtiyaçları, ilgileri ile farklı öğrenme ve düşünme becerileri göz önünde bulundurularak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda derslerin yürütülmesinin gereği açıktır (Eggen ve Kauchak, 2006, s. 16). Bu doğrultuda bu çalışmanın; geliştirmekte olan ülkelerin nitelikli insan gücüne olan ihtiyacı bağlamında, Lisans Yerleştirme Sınavında ilk yüzde birlik dilime giren öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve bunlara etki eden faktörleri belirleyerek, başarılı öğrencilerin daha nitelikli yetiştirilmesine ve düşük düzeyde öğrenen öğrencilerin de daha nitelikli öğrenenler haline getirilmesine ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu faydaları sağlamak ise başarılı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve öğrenme yaklaşımlarına etki eden faktörlerin belirlenmesi ile olanaklı olabilir. Bu amaçlara ulaşmak için tasarlanan araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Lisans Yerleştirme Sınavında TM, TS ve MF alanlarından ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin, tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları nedir?
2. Lisans Yerleştirme Sınavında TM, TS ve MF alanlarından ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin, tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarına etki eden faktörler nedir?

Yöntem

Bu araştırmada, Lisans Yerleştirme Sınavında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin, tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları, bu yaklaşımlara etki eden faktörler belirlenmeye çalışıldığından betimsel yöntem işe koşulmuştur.

Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2013 yılında Ankara ili sınırları içinde Lisans Yerleştirme Sınavında TM, TS ve MF alanlarından ilk yüzde bir dilime giren üniversite 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İlk yüzde bir dilime giren öğrencileri belirlemek için ÖSYM tarafından ilan edilen 2013 Lisan Yerleştirme Sınavı istatistiklerinden faydalanılmıştır. Bu bağlamda 2013 yılında LYS sınavına girmeyi hak kazanan 1.232.679 öğrencinin %1' i belirlenerek, Türkiye genelinde ilk yüzde bir dilimde olan öğrenci sayısı 12.326 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçüt doğrultusunda; Hacettepe Üniversitesinden Psikoloji, Rehberlik ve psikolojik danışmanlık, tıp, hukuk, Ankara Üniversitesinden sosyal bilgiler öğretmenliği, hukuk, tıp, ODTÜ'nden psikoloji, tarih, iktisat, işletme, uluslararası ilişkiler, bilgisayar mühendisliği, elektrik-elektronik mühendisliği, endüstri mühendisliği, havacılık ve uzay mühendisliği, makine mühendisliği, Gazi üniversitesinden Türkçe öğretmenliği, hukuk, tıp, Başkent üniversitesinden tıp (tam ve %25 burslu), Bilkent üniversitesinden moleküler biyoloji ve genetik (tam burslu), iletişim ve tasarım (tam burslu), hukuk (tam ve %50 burslu), iktisat (tam burslu), psikoloji (tam burslu), uluslararası ilişkiler (tam burslu), işletme (tam burslu), bilgisayar mühendisliği (tam burslu), elektrik-elektronik mühendisliği (tam ve %50 burslu), endüstri mühendisliği (tam burslu), makine mühendisliği (tam burslu), TOBB üniversitesi tarih (tam burslu), Türk dili ve edebiyatı (tam burslu), hukuk (tam ve %50 burslu), iktisat (tam burslu), işletme (tam burslu), uluslararası ilişkiler (tam burslu), uluslararası girişimcilik (tam burslu), bilgisayar mühendisliği (tam burslu), elektrik-

elektronik mühendisliği (tam burslu), endüstri mühendisliği (tam burslu), makine mühendisliği (tam burslu) Turgut Özal üniversitesi hukuk (tam burslu), Ufuk üniversitesi (tam burslu), Yıldırım Beyazıt üniversitesi tıp, GATA tıp bölümleri çalışmanın evreni olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ise Ankara ili sınırları içinde Lisans Yerleştirme Sınavında (2013) TM, TS ve MF alanlarından ilk yüzde bir dilimden öğrenci alan Türkçe Öğretmenliği, Hukuk ve Tıp Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinden gönüllü 90 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin özellikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubuna Ait Betimsel Özellikler

Alan Türü	Üniversite	Bölüm	Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı
TS	Gazi Üni.	Türkçe Öğretmenliği	1	30
TM	Ankara Üni. Hacettepe Üni.	Hukuk Fakültesi	1	30
MF	Hacettepe Üni.	Tıp Fakültesi	1	30

Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve öğrenme yaklaşımları üzerine etki eden faktörleri belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması ve uygulanması sürecinde şu basamaklar izlenmiştir:

- Alanyazın taraması yapılarak öğrenme, öğrenme yaklaşımları ve öğrenme yaklaşımlarının gelişiminde etkili olabilecek faktörler ve bu faktörlerin temel özellikleri ve kapsamı belirlenmiştir.
- Alanyazından elde edilen bilgiler çerçevesinde belirlenen ölçütler esas alınarak 15 soruluk taslak form oluşturulmuş ve bu taslak form üniversite birinci sınıfta okuyan 10 (3 TS, 4 TM, 4 MF) öğrenciye uygulanmıştır.
- Alanyazından ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrenme yaklaşımları ve öğrenme yaklaşımlarının gelişiminde etkili olabilecek faktörlerin temel ölçütleri belirlenmiş ve belirlenen ölçütler doğrultusunda görüşme soruları yazılmıştır.
- Hazırlanan taslak formun kapsam geçerliliğini belirlemeye yönelik 5 konu alan uzmanı, bir Türkçe alan uzmanı ve bir de ölçme değerlendirme alan uzmanından görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler ve değişiklikler yapılmıştır.
- Hazırlanan taslak formun belirlenen amaca hizmet etme ve anlaşılabilirlik bakımından uygunluğunu belirlemek amacıyla 6 (2 TS, 2 TM, 2 MF) öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilerden gelen öneriler doğrultusunda görüşme soruları üzerinde gerekli düzeltme yapılmış ve taslak forma son şeklini vermek amacıyla 5 konu alan uzmanı ile yeniden görüşülerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda "*Genel olarak kendinizi şöyle bir düşündüğünüzde ders çalışmadakil/ yeni bir şeyi öğrenmedeki amacınız nedir? Sizin için önemli olan, bir konuyu öğrenmek mi, yüksek not almak mı ya da sadece o konudan geçebilmek mi? Niçin? Bu durumda bu amacı gerçekleştirmek için ne yaparsınız? Genellikle nasıl ders çalışırsınız?*" gibi açık uçlu sorular yer almaktadır.
- Üniversite sınavında TS alanından ilk yüzde bir dilime giren Türkçe öğretmenliği bölümünden 30, TM alanından ilk yüzde bir dilime giren hukuk fakültesinden 30, MF alanından ilk yüzde bir dilime giren tıp fakültesinden 30 öğrenci ile asıl uygulama yapılmıştır.
- Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların izinleri alınarak araştırmacı tarafından ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. 90 görüşme transkript edildikten

sonra “sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşım”(Tavşancıl ve Aslan, t.y., s. 22) olarak ifade edilen içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Ayrıca mevcut durumu daha iyi yansıtabilmek için betimsel analiz de yapılmıştır.

- İçerik analizi için verilerin tamamı incelenerek kodlar belirlenmiş ve kodlar üzerinden temalar oluşturulmuştur. Belirlenen kodlar ve temalara göre veriler yeniden okunmuş ve bu kod ve temalara göre veriler yeniden düzenlenmiştir.
- Nitel verilerde iç geçerliği sağlamak amacıyla veriler bir alan uzmanı ile sürekli olarak tartışılmış ve eleştirel bir şekilde ele alınarak incelenmiştir. İncelemeler sonucunda ortaya çıkan kodlar ve temalar üç alan uzmanı tarafından incelenmiş ve vermiş oldukları dönütlere göre yeniden düzenlenerek son hali verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 260)'e göre dış geçerliğin sağlanabilmesi kapsamında, sonuçların benzer ortamlara genellenebilmesi için, nitel araştırmacının okuyucuyu, araştırmanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgilendirmesi gerekmektedir. Bu kapsamda dış geçerliği sağlamak amacı ile araştırmanın basamaklarına ve sonuçlarına ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.
- Nitel verilerde güvenilirliğin hesaplanmasına yönelik Miles ve Huberman (1994, s. 64) aşağıdaki formülü önermektedir:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı}}$$

Yukarda ifade edilen formül kapsamında bir alan uzmanı ile üç öğrenciye ait veriler okunarak kodlar belirlenmiş ve araştırmacılar (kodlayıcılar) arasındaki tutarlık 0,81 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının ne olduğu ve bu yaklaşımların oluşmasına etki eden faktörlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla LYS sınavında ilk yüzde bir dilimden öğrenci alan üniversitelerin TS, TM ve MF alanlarında birinci sınıfta okuyan 90 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ortalama 50 dk süren görüşmeler yapılmıştır. Değerlendirmenin daha doğru ve kolay yapılabilmesi için bütün veriler transkript edilmiştir. Görüşmelerin transkript edilmiş hali yaklaşık her öğrenci için 20 sayfa olduğundan ve elde edilen kapsamın çok geniş olmasından dolayı Excell programı kullanılmıştır. Verilerin tamamı incelenerek anlamlı birimler bulunmuş, geçici kodlamalar yapılmış ve geçici ana temalar oluşturulmuştur. Belirlenen geçici kodlamalar ve temalar 3 alan uzmanı ile tartışılmış ve eleştiriler doğrultusunda yeniden şekillenmiştir. Belirlenen bu kodlara ve temalara göre veriler yeniden gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir. Veriler belirlenen kodlar ve temalar üzerinden frekansa ve doğrudan alıntılara yer verilerek açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Lisans Yerleştirme Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye yönelik nitel verilerin içerik analizi derinlemesine öğrenme yaklaşımı, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı temaları altında betimlenmiştir. Öğrencilerin benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımlarına ilişkin frekans dağılımı Tablo 3.'de verilmiştir.

Tablo 3. TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Benimsemiş Oldukları Öğrenme Yaklaşımları

TEMALAR	KODLAR	TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)	
		f	%	F	%	f	%
Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımını benimseyen öğrenci sayısı		11	37	4	13	13	43
DERİNLEMESİNE ÖĞRENME YAKLAŞIMI	Anlam Arama	11	37	4	13	12	40
	Fikirleri/Düşünceleri birbirleriyle ilişkilendirme ve organize etme	5	17	4	13	10	33
	Kanıtlara dayandırma/ kanıt kullanma ve akla uygun olma	9	30	3	10	10	33
	Öğrenmeye ilgi ve istek duyma	11	37	4	13	12	40
	Eleştirel Düşünme	8	27	2	7	7	23
Stratejik Öğrenme Yaklaşımını benimseyen öğrenci sayısı		19	63	26	87	17	57
STRATEJİK ÖĞRENME YAKLAŞIMI	Etkili zaman yönetimi	7	23	13	43	9	30
	Çalışmalarını organize etme/düzenleme ve çaba sergileme	12	40	17	57	11	37
	Başarıya odaklanma	19	63	26	87	17	57
	Değerlendirme ölçütlerine dikkat etme	18	60	18	60	11	37
	Etkliliği gözleme/izleme	12	40	5	17	14	47
	Başarı için/yüksek not için uygun olan derinlemesine öğrenme yaklaşımı	16	53	17	57	12	40
	özelliklerini kullanma						
	Başarı için/yüksek not için uygun olan yüzeysel öğrenme yaklaşımı özelliklerini kullanma	19	63	25	83	17	57

Tablo 3. incelendiğinde TS alanında toplam 30 öğrenciden 11'inin (%37) derinlemesine öğrenme yaklaşımını, 19 öğrencinin ise (%63) stratejik öğrenme yaklaşımını, TM alanında toplam 30 öğrenciden 4'ünün (% 13) derinlemesine öğrenme yaklaşımını, 26 öğrencinin ise (% 87) stratejik öğrenme yaklaşımını, MF alanında ise toplam 30 öğrenciden 13'ünün (% 43) derinlemesine öğrenme yaklaşımını, 17 öğrencinin ise (% 57) stratejik öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri tespit edilirken hiçbir öğrencinin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemedikleri görülmüştür. Derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı temalarına ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı Temasına İlişkin Öğrenci İfadesi

TS6:

"...Ben öğrenmekten zevk alıyorum öğrenmek benim için önemli zaten öğrenince yüksek not başarı arkasından geliyor. Asıl olan öğrenmek. Direk ezbere yönelmiyorum da anlamaya çalışıyorum. Hani konuyla ilgili bağlan3tı derken çalıştığım konuya bağlı mesela kavramlar varsa onlarla başka şeylerle ilişki kurarak aklımda tutuyorum ya da farklı terimler varsa sembolleştirerek, simgeleştirerek aklımda tutuyorum anlamak için sürekli tekrar ediyorum. Çünkü konuyu anlamak çok önemli sadece ezbere dayalı değil de konu çalışırken başka şeylerle bağlantı kurmalarını öneririm. Öncelikle ders çalışmak bana zevk veriyordu hani kendimde olan bir şey. Öncelikle konuya başlarken sadece okumak öğrenmek için oturmuyordum gerçekten bana bir şeyler kazandıracığını düşündüğüm için yapmaya

çalışıyordum, kendimi motive ediyordum bu yönde, kendime bir şeyler katacağımı düşünüyordum bu şekilde çalışıyordum. Birde bilgileri sorguluyorum. Hani kendi orada okuduklarımı mesela bilgili birisiyle, mesela hocamla tartışarak bilginin ne derece doğru olduğunu veya hangi açıdan bakıldığını düşünerek daha sentezliyorum ve daha iyi oluyorum..."

Stratejik Öğrenme Yaklaşımı Temasına İlişkin Öğrenci İfadesi

MF4:

"...Ben küçüklüğümden beri doktor olmak istiyordum zaten. Genelde üniversite sınavına yönelik çalışıyordum ve yüksek not almak da önemli. Başarılı olmak mutlu ediyordu beni. Çalışırken kesinlikle bir program yapmak zorundasınız bir program yapmadan önce kendinizi tanımanızı gerekiyor işte ne kadar çalışabilirim ya da günde ne kadar çalışsam verimli olabilirim hangi konuyu öğrenebilirim bununla ilgili kotalar oluyor işte günde 1 saat geometri fizik ya da kimya koyarsanız. Onu yaptığınızı zaman hani bir de içiniz rahat ediyor doyuma ulaşıyorsunuz ben bunu yaptım, öğrenmek istediğinizden rahat ediyorsunuz bu arada çalışmadığınız zaman ben görevimi yapmadım ve eğlenemiyorsunuz böyle rahat rahat ve gelip ders çalışıyorsunuz. Bir program yapmalılar kesinlikle tavsiye ederim. Düzenli çalışıyorum işte tekrar yapıyordum konuları tekrar yapıyorum. Hoca konuyu anlattı okulda böyle gelir konuyu tekrar ederim soruları çözerim yapamadığım soruları sorarım o şekilde öğreniyordum. Mesela sözel bir konuysa okurum önemli yerlerin altını çizerim, çizerken önemli yerleri yani çıkabilecek yerleri çizerdim, aynen soruya odaklı. Zihnimde diyorum ki hangileri çıkabilir veya hangileri önemli bakıyorsun sonuçta bu paragraf önemsiz bu çıkmayacak yani ama bu paragraf önemli burayı bir defa okuduysan burayı iki defa okuyorsun. Sonra birkaç gün tekrar yaparım böyle tekrar yapınca zihnimde daha kalıcı oluyor ve sözel konuysa genelde tekrar üzerine çalışırım..."

LYS'de Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik nitel verilerin içerik analizi "Öğretmenin derste kullandığı yöntemler", "Öğretmenin alan bilgisi", "Öğretmenin bireysel ve kişilik özellikleri", "Öğretmenin öğrencilerden beklentisi", "Öğretmene yönelik duygu", "Ders türü", "Değerlendirme yaklaşımı", "Okul özellikleri", "Dershane" ve "Aile-Arkadaş çevresi" temaları altında belirlenmiştir.

Öğretmenin Derste Kullandığı Yöntemler

Lisans Yerleştirme Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden öğretmenin derste kullandığı yöntemlere ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmenin Derste Kullandığı Yöntemlere İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)	
		F	%	f	%	f	%
ÖĞRETMENİN DERSTE KULLANDIĞI YÖNTEMLER	Öğretmen merkezli yöntemler öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0	0	0	0	0
	Öğrenen merkezli yöntemler öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0	0	0	0	0
	Öğretmen merkezli yöntemler öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	18	60	18	60	27	90
	Öğrenen merkezli yöntemler öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	23	77	21	70	28	93

Tablo 4. incelendiğinde, TS ve TM alanındakilerin beşte üçü ve MF alanındakilerin beşte dördünden fazlası öğretmen merkezli yöntemlerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etmeleri düzeyleri üzerinde etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Yine TS ve TM alanındakilerin yaklaşık beşte dördü ve

MF alanındakilerin beşte dördünden fazlası öğrenci merkezli yöntemlerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etmeleri düzeyleri üzerinde etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin, öğretmenlerin derste kullandıkları yöntemlerin onların öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisi bakımdan görüşleri benzerlik göstermektedir. "Öğretmenin Derste Kullandığı Yöntemler" temasına ilişkin doğrudan alıntı aşağıda sunulmuştur.

TS26:

"...Benim için öğrenciyi aktifleştiren öğretmen daha önemlidir çünkü bilirim ki ben o derste o hoca için önemliyimdir benim düşüncelerimi öğrenmek istiyordur. Benim o derse karşı tutumumu artırmak istiyordur. Benim pasif olduğum derste öğretmen bizi hiçe sayıyordu. Sadece bildiklerini karşı tarafa aktarmak istiyordur ama aktarıırken onun da anlayıp anlamadığı önemli değildir. Sadece o an onu anlatma derindedir. O ders benim için değersizleşiyordu. Artık dersi derste dinlememeye başlıyordum. Derste başka şeylerle dikkatimi veriyordum. Benim zamanımdan götürüyordu. Çünkü ben o dersi derste öğrenebilseydim akşam gittiğimde sadece test çözer ilerletebilirdim ama dersi derste öğrenemediğim için hocanın hallerinde artı bir zaman verip dersi öğrenmeye çalışıyordum. Bu durum ders çalışma şeklimi etkilemez ben yine aynı çalışırım sadece ders sonrası zamanımı kullanma şeklim üzerinde etkili olur..."

Öğretmenin Alan Bilgisi

Lisans Yerleştirme Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden öğretmenin alan bilgisine ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 5.'te sunulmuştur.

Tablo 5. TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmenin Alan Bilgisine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)	
		F	%	F	%	f	%
ÖĞRETMENİN ALAN BİLGİSİ	Öğretmenin konu alanına hakim olması/olmaması öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0	0	0	0	0
	Öğretmenin konu alanına hakim olması/olmaması öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	23	77	22	73	26	87

Tablo 5. incelendiğinde, MF alanındakilerin beşte dördünden fazlası ve TS ve TM alanındakilerin yaklaşık dörtte üçü öğretmenin alan bilgisi düzeyinin öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin, öğretmenlerin alan bilgisine sahip olması ya da olmaması durumunun onların öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisi bakımdan görüşleri benzerlik göstermektedir. "Öğretmenin Alan bilgisi" temasına ilişkin doğrudan alıntı aşağıda sunulmuştur.

TM4:

"...Öğretmenin derse/konu alanına hakim olup ya da olmaması. Bu da etkili ya hakim bir insan ilgi uyandırıyor tabii ki konuya yeni şeyler öğretiyor yeni ufuklar açıyor o yüzden avantaj yani. Evet derste anlamadığını hissediyorsun (konu alanına hakim değilse) zaten aktaramadıysa hoca diyosun hani kötü yani anlayamıyorsun boşuna dinlemeyim gibi bir isteksizlik oluşturuyor. Ama sonrasında çalışıyorsun. Çalışmayı etkilemez çünkü bir sınava gireceksin. Çalışmamı etkilemez ama derse o an olan ilgimi etkiler. İyi değilsen iyisi ben okuyarak öğreniyim derim ..."

Öğretmenin Bireysel ve Kişilik Özellikleri

Lisans Yerleştirme Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden öğretmenin bireysel ve kişilik özelliklerine ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmenin Bireysel ve Kişilik Özelliklerine ilişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)	
		F	%	f	%	f	%
ÖĞRETMENİN BİREYSEL VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ	Öğretmenin yaşı öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0	0	0	0	0
	Öğretmenin yaşı öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	30	100	30	100	30	100
	Öğretmenin cinsiyeti öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0	0	0	0	0
	Öğretmenin cinsiyeti öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	30	100	30	100	30	100
	Öğretmenin sert, yumuşak, hoşgörülü vb. olması öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0	0	0	0	0
	Öğretmenin sert, yumuşak, hoşgörülü vb. olması öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	8	27	20	67	9	30

Tablo 6. incelendiğinde, TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin tamamı öğretmenin yaşının ve cinsiyetinin öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca TS ve MF alanındaki yaklaşık dörtte biri ve TM alanındaki yaklaşık dörtte üçü öğretmen kişilik özelliklerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etmeleri düzeyleri üzerinde etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin, öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti ve kişilik özellikleri onların öğrenme yaklaşımlarına etkisi bakımından görüşleri benzerlik göstermektedir. "Öğretmenin Bireysel ve Kişilik Özellikleri" temasına ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

TM1:

"...Genç öğretmenlerin yeniliğe daha açık olduğunu düşünüyorum sistemleri biraz daha farklı oluyor ama yaşlı öğretmenlerin hep hani geçmişten geldikleri için bende genç olanlar daha olumlu etki yaratıyordu. Ama hani özellikle ders çalışma anlamında değil de ders esnasında aldığım çok olumlu olmuyordu. Ders çalışmam değişmezdi..."

TM5:

"...Yo hayır böyle bir şeyle karşılaşmadım şimdiye kadar. Zaten çoğu hocamız da erkekti bazıları kadındı ama hiç öyle bir sıkıntı olmadı yani. Benim için fark etmezdi ders çalışmamı da etkilemezdi..."

TS9:

"...Öğretmenin sertliği, hocamız çok şeydi aksiydi böyle, küçücük şeylere bile bağırabilen bir kadındı, onun dersine ben daha bir korkuyla çalışırdım böyle yani baya korkuyla, sırf kalmayayım aman beni azarlamasın, ailemi çağırmasın, o açıdan şey olurdu. Bir de hani yolda gördüğüm zaman selam vermek istemezdim açıkçası, sevmezdim. Ya şöyle bir şey insanlar üzerinde disiplin gerekiyor ama her gün bağırarak çağırarak öyle yapılabilecek bir şey değil. Hani bir insanı severek de ona karşı disiplinli ya da saygılı olabiliriz bu insanın üzerinde etkili. Hani öğretmen çok bağırıyorsa aşağılıyorsa öğrenci zaten soğumaya başlıyor sırf korktuğu için çalışmaya başlıyor aynı şekilde çalışıyorsun fakat daha fazla zaman harcıyorsun..."

Öğretmenin Öğrencilerden Beklentisi

Lisans Yerleştirme Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden öğretmenin öğrencilerden ders çalışmalarına yönelik olarak oluşturdukları beklentilere ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmen Beklentilerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)	
		F	%	F	%	f	%
ÖĞRETMENİN ÖRENCİLERDEN BEKLENTİSİ	Öğretmenin öğrenciyi ezber yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkiliyor	12	40	22	73	16	53
	Öğretmenin öğrenciyi ezber yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	1	3	3	10	2	7
	Öğretmenin öğrenciyi araştırmaya, sorgulamaya yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkiliyor	11	37	14	47	15	50
	Öğretmenin öğrenciyi araştırmaya, sorgulamaya yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	1	3	3	10	2	7

Tablo 7. incelendiğinde, TS alanındakilerin beşte ikisi, TM alanındakilerin yaklaşık dörtte üçü ve MF alanındakilerin dörtte ikisi öğretmenin öğrencilerden ezber ağırlıklı beklentilerinin olmasının ve yine TS alanındakilerin yaklaşık beşte ikisi, TM alanındakilerin yaklaşık dörtte ikisi ve MF alanındakilerin dörtte ikisi öğretmenin öğrencilerden araştırma-sorgulama ağırlıklı beklentilerinin öğrenme yaklaşımlarını daha /çok etkilediğini ifade etmişlerdir. Ancak aynı kapsamda TM, TS ve MF alanındakilerin yaklaşık onda biri öğretmenin öğrencilerden hem ezber ağırlıklı hem de araştırma sorgulama ağırlıklı beklentilerinin olmasının öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini de ifade etmişlerdir. Bu bağlamda TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin, öğretmenlerin beklentilerinin onların öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisi bakımından görüşleri farklılık göstermektedir. "Öğretmenin Öğrencilerden Beklentisi " temasına ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

TS5:

"...Bizim bir felsefeci vardı sadece benim öğrettiğimi yapın gibisinden başka bir şey sorgulamayım felsefe sorgulama dersi ama o öyle değil yani onların verdiklerini çalışıyordum. Yani ezber..."

TM9:

"...Ders çalışmamı etkilemez ya ben gene nasıl öğreniyorsam o yöntemi kullanırım hoca çok önemli değil benim açımdan. Genelde ezberlememizi isterler ama bu da yanlış aslında ben daha çok anlamlı öğrenmeye çalışırım..."

TS18:

"...Benim söylediğimizin aynısını söyleyin beklemiyorlardı. Onlar bizim de bir şeyler katarak anlatmamızı daha çok kendi yorumunuzla söyleyin kendi cümlelerinizle eleştirel gözle bakın diyorlardı. Mesela hocanın verdiği konuya direk bakıp gelmiyordum başka yerde de bu konu nasıl anlatılmış başka kitapta nasıl anlatılmış onları araştırıyordum belki hocanın gözünden kaçan bir yer başka bir yerde anlatılmıştır öyle çalışıyordum..."

TM25:

"...Çalışmamızı bekliyor herhalde. Onun dersine çok odaklanalım, onun dersini bilelim, araştıralım. Aynı şekilde çalışıyorum dediğim gibi benim çalışma şeklimi etkilemiyor..."

Ders Türü

Lisans Yerleştirme Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden ders türüne ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Ders Türüne İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)	
		F	%	F	%	f	%
DERS TÜRÜ	Sözel Ders olması öğrenme yaklaşımını etkiliyor	23	77	24	80	30	100
	Sözel Ders olması öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	0	0	0	0	0	0
	Sayısal Ders olması öğrenme yaklaşımını etkiliyor	24	77	24	80	30	100
	Sayısal Ders olması öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	0	0	0	0	0	0

Tablo 7 incelendiğinde, TS alanındakilerin ve TM alanındakilerin yaklaşık beşte dördü ve MF alanındakilerin tamamı ders türünün öğrenme yaklaşımlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin, ders türü temasına ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir. "Ders Türü" temasına ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

MF26:

"...Sözel derslere hocaya zaten sözel derslerde hiç soru sormadım çünkü eğer bir olay 1714 te olduyorsa 1714 te olmuştur. Hocanın diyeceği bir şey yok çünkü. Yani hep ezberlemeye yönelik çalıştım. Hani daha farklı bir yöntemde var mıdır bilmiyorum ama öğrenme yöntemi var mıdır bilmiyorum ama hep ezberlemeye yönelik çalıştım..."

TM4:

"...Matematik alanında önce konu özeti olarak bir bakıyorum. Ondan sonra örnekler hani çözümlü örnekler üzerinden gidiyoruz. Sonra bir şekilde kolaydan zora doğru ilerliyoruz. Ayrıca konunun hani konu ne onu anlamaya çalışıyorum. Ne anlatmaya çalışıyor ne yapıyor, nasıl çözülür problemler o yani. .."

Öğretmene Yönelik Duygu

Lisans Yerleştirme Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden öğretmeni sevmeye ya da sevmemeye ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmeni Sevmeye ve Sevmemeye İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)	
		F	%	f	%	f	%
ÖĞRETMENE YÖNELİK DUYGU	Öğretmeni sevmeye/sevmeme öğrenme yaklaşımını etkiliyor	8	27	15	50	3	10
	Öğretmeni sevmeye/sevmeme öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	13	43	7	23	21	70

Tablo 8 incelendiğinde, TS alanındakilerin yaklaşık dörtte biri, TM alanındakilerin dörtte ikisi ve MF alanındakilerin onda biri öğretmeni sevme ya da sevmemenin öğrenme yaklaşımlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Fakat yine bu kapsamda TS alanındakilerin yaklaşık yarısı, TM alanındakilerin yaklaşık dörtte biri ve MF alanındakilerin yaklaşık dörtte üçü öğretmeni sevme ya da sevmemenin öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini de ifade etmişlerdir. Bu durumda öğretmeni sevme ya da sevmemenin öğrencinin tercih ettiği öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyi üzerinde etkisine ilişkin görüşler de farklılık olduğu söylenebilir. "Öğretmene Yönelik Duygu" temasına ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

TS15:

"...Edebiyatı lise birde hiç sevmezdim, yani sevmememin nedeni de bir hocaydı. M. A. diye bir edebiyat öğretmenimiz vardı. Onu tanıdıktan sonra bizi güzel güzel çalıştırmaya başladı, öğretmeye çalıştı, edebiyat derslerinden zevk almaya başladım. Sağ olsun hayatımda yani lisede çalışmam, üniversiteye çalışmamda etkili oldu. Onun sayesinde edebiyatım iyi oldu. Edebiyata ilgi duydum, işte fikrimi değiştirdim. Daha anlayarak öğrenmeye başladım öyle çalıştım. Sevdiğim hocanın dersinde parmak kaldırırdım. Sorduğu soruyu ilk ben cevaplayayım isterdim. Ağzından çıkan her kelimeyi pür dikkat dinlerdim. İşte onun söylediklerini kazanmaya çalışırdım. O bir şey öğretiyordu. Sevmediğim bir hoca tahtaya geçerci. Biz de arkaya geçerdik arkadaşlarla, telefonla oyun oynardık, ya ne bileyim kendi aramızda muhabbet ederdik, hiç o bize bir şey demezdi, biz ona bir şey demezdik. Bakmazdı falan. Dersine çalışmak istemezdim.."

MF2:

"...Öğretmen fark etmiyordu. Ben zaten çalışmam gerekiyorsa, sınavda lazım, zaten çalışıyordum ben kendimden artı öğretmen kötüydü falan dersi sevmeyeyim bunları düşünmüyordum..."

Okul

Lisans Yerleştirme Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden okula ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Okula İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR KODLAR	TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)		
	F	%	F	%	f	%	
OKUL	Okulun fiziksel özellikleri öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0	0	0	0	0
	Okulun fiziksel özellikleri öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	28	93	18	60	22	73
	Okulun yönetim özellikleri öğrenme yaklaşımını etkiliyor	0	0	0	0	0	0
	Okulun yönetim özellikleri öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	28	93	16	53	20	67

Tablo 10. incelendiğinde, TS alanındakilerin beşte dördünden fazlası, TM alanındakilerin beşte üçü ve MF alanındakilerin yaklaşık beşte dördü okulun fiziksel ve yönetsel özelliklerinin öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin görüşleri benzerlik göstermektedir. "Okul" temasına ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

MF12:

"...İlköğretimde fiziksel koşullar baya düşüktü. Doğru düzgün laboratuvar yoktu mikroskopla hiç iletişim bile yoktu. 40 50 kişilik sınıflarımız vardı. Kalabalık olunca daha bir gırgır şamata olurdu hocalarımız onları susturmaya çalışırken baya ders zamandan giderdi. Ders dinlerdin ama bazı parçalar giderdi. Çalışmamazlık etmezdim aynı şekilde çalışırdım ve dershanede onu telafi ederdim..."

TS17:

"...Benim gittiğim lise gerçekten çok disiplinli asla kötü bir olayın yaşanmadığı liseydi. Ama ilköğretim ve orta öğretim okullarında biraz disiplinsizdi yani her hata hoş görülebiliyordu yani. Disiplinli olunca tabi insan biraz korktuğu için korktuğu şeylerin üzerinde duruyor. Daha çok çalışmaya gayret ediyor ama disiplinsizse onlar önemsemiyor ben niye önemsiyormuşum gibi ama yok yinede benim ders çalışmamı etkilemez..."

Dershane

Lisans Yerleştirme Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden dershaneye ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Dershaneye İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)	
		F	%	f	%	f	%
DERSHANE	Dershanenin yaklaşım özellikleri öğrenme yaklaşımını etkiliyor	19	63	27	90	26	87
	Dershanenin yaklaşım özellikleri öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	7	23	2	7	4	13

Tablo 11. incelendiğinde, TS alanındakilerin beşte üçü, TM ve MF alanındakilerin beşte dördünden fazlası dershanenin öğrenme yaklaşımlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Fakat yine bu kapsamda TS alanındakilerin beşte biri, TM ve MF alanındakilerin beşte birinden azı dershanenin öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini de ifade etmişlerdir. Bu durumda dershanenin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyi üzerinde etkisine ilişkin görüşlerde farklılık olduğu söylenebilir. "Dershane" temasına ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

TS2:

"...Dershanenin bana çok bir şey kattığını düşünmüyorum olmasa da olabilirdi. Kaynak açısından test çözme açısından o açıdan artıları oldu bana onun için çok bir artısı olduğunu düşünmüyorum. Ders çalışmamı etkilemedi..."

MF8:

"...Ben ilköğretimde devlet okulu mezunuydum. Devlet okulunda sınava hazırlama gibi şeyler yok. bu yüzden dershaneye gitmek bir gereklilik herkes gidiyor. Deneme sınavlarıyla sınava hazırlanma giderek yükselen bir tempoyla falan orada ortak etütlerde ders çalışma bunlar ilköğretimde çok gerekliydi benim için. Onlar olmasa ben yapamazdım. Öğretmenler falan bizle özel olarak ilgileniyorlardı sınava hazırlıyorlardı, sürekli takip ediyorlardı. Arkadaşlar ortam olsun ankara fen lisesi özellikle bizim geldiğimiz dershaneye geliyordu bunlarla karşılaşırsınız onlarla rekabet ederiz gibisinden düşüncelerle kendimi de kıyaslayabiliriz, onlarda kıyaslama açısından önemli..."

Aile ve Çevre

Lisans Yerleştirme Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden aile ve çevreye ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Aile ve Çevreye İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)	
		F	%	F	%	F	%
AİLE-ÇEVRE	Ailenin ders çalışmaya yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkiliyor	10	33	14	47	12	40
	Ailenin ders çalışmaya yönlendirmesi öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	19	63	16	53	17	57
	Arkadaş çevresi öğrenme yaklaşımını etkiliyor	17	57	20	67	18	60
	Arkadaş çevresi öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	5	17	2	7	1	3

Tablo 12. incelendiğinde, TS, TM ve MF alanındakilerin yaklaşık beşte ikisi ailenin öğrenme yaklaşımlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Fakat yine aynı kapsamda TS, TM ve MF alanındakilerin yaklaşık beşte üçü ailenin öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini de ifade ettikleri görülmüştür. Bu durumda öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyi üzerinde ailenin etkisine ilişkin görüşler de farklılık olduğu söylenebilir. Ayrıca yine TS, TM ve MF alanındakilerin yaklaşık beşte üçü arkadaş çevresinin öğrenme yaklaşımlarını etkilediğini ifade ederken yine aynı kapsamda TS, TM ve MF alanındakilerin yaklaşık beşte biri de etkilemediğini ifade etmişlerdir. Yine bu bağlamda, öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyi üzerinde arkadaş çevresinin etkisine ilişkin görüşlerde farklılık olduğu söylenebilir. "Aile ve Çevre" temasına ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

TS12:

"...Ya, annem, ailem zaten beni böyle çok güzel odana kapanacaksın, şu saate kadar dışarı çıkmayacaksın, o şekilde ders çalışmamı hiçbir zaman istemediler. Kendileri istemezlerdi zaten öyle çalışanları. Kızım diyor babam sen dersini anlayarak çalış yarım saat çalış, konuyu öğren, öğrenmiş olarak çık ders çalıştığın zaman benim için önemli olan o diyordu. Ben de hani babamın bana, ailemin bana güvendiğini bilerek derse oturduğum zaman, hani ailemin desteğini aldığım zaman, ben bunu yapabilirim diye düşünüyordum. Daha çok isteyerek ders çalışıyordum..."

TM24:

"...Ailem hiçbir zaman git çalış demedi. Zaten ben sorumluluğunu bilen bir öğrenciydi zaten başarılı bir öğrenciydim. Ailem benim notlarımın yüksek olmasını isterdi not aldıktan sonra az mı çalışıyorsun çok mu çalışıyorsun öğreniyor musun önemli değil. Onlar için ölçüt not oluyordu. Ben zaten çok hırslı bir öğrenciydim.."

TM21:

"...Arkadaş çevresi evet son senemde dershanede arkadaşlarım ben iyi bir sınıftaydım onların o çalışma süreci benide etkiledi. Onlar çalışınca bende çalışıyordum. Deneme sınavlarında onlar yapabiliyor ben niye yapamayım derdim..."

TM26:

"...Arkadaşların pek etkisi olmadı. Yanımda biri çalışmıyor diye çalışmamazlık etmedim..."

Değerlendirme

Lisans Yerleştirme Sınavında Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden değerlendirmeye ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. TS, TM ve MF Alanındaki Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerden Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	TS (n:30)		TM (n:30)		MF (n:30)	
		F	%	f	%	f	%
DEĞERLENDİRME TÜRÜ	Klasik Sınav türü öğrenme yaklaşımını etkiliyor	30	100	30	100	30	100
	Klasik Sınav türü öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	0	0	0	0	0	0
	Çoktan Seçmeli sınav türü öğrenme yaklaşımını etkiliyor	30	100	30	100	30	100
	Çoktan Seçmeli sınav türü yaklaşımını etkilemiyor	0	0	0	0	0	0
	Boşluk doldurma sınav türü öğrenme yaklaşımını etkiliyor	30	100	30	100	30	100
	Boşluk doldurma sınav türü öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	0	0	0	0	0	0
	Doğru-Yanlış sınav türü öğrenme yaklaşımını etkiliyor	30	100	30	100	30	100
	Doğru-Yanlış sınav türü öğrenme yaklaşımını etkilemiyor	0	0	0	0	0	0

Tablo 13. incelendiğinde, TS, TM ve MF alanındakilerin tamamı değerlendirme türünün öğrenme yaklaşımlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu bağlam da TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin, değerlendirme türü öğrenme yaklaşımları etkilemesine ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir. "Değerlendirme" temasına ilişkin doğrudan alıntı aşağıda sunulmuştur.

MF2:

"...Test olunca önemli noktalar detaylar vardı onları daha fazla aklımda tutmaya çalışıyordum. Sınav test olunca bir rahatlık oluyordu zaten. Ama klasikte fark ediyordu. Süresi fark etmiyordu yine bir konuya ne kadar çalışacaksam öğrenmeye bakıyordum konuyu öğreninceye kadar çalışıyordum. Klasik olunca ben bütün konuya hakim olmaya çalışıyordum. Doğru-yanlış sınavı o da teste yakındı. Test sorusuna çevrilebilir aynı tarzda test gibi çalışıyordum. Boşluk doldurma sorularında onun klasikten bir farkı yoktu, klasiğe çalıştığım gibi çalışıyordum..."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İçerik analizi sonucunda TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde 28 öğrencinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını 62 öğrencinin ise stratejik öğrenme yaklaşımını benimsedikleri tespit edilmiştir. İfadeler derinlemesine incelendiğinde; derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin öğrenme sürecinde merak duygusuyla ve öğrenme isteğiyle dolu olduklarını, anlam aramaya yönelik çalıştıklarını, öğeler arasında ilişkiler kurduklarını ve böyle yaptıklarında daha iyi öğrendiklerini ve hatırladıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenme sürecine eleştirel bir tarzda yaklaştıkları, verilen her şeyi doğru olarak kabul etmedikleri, sorguladıkları ve buna istinaden güvenilir kaynaklardan yararlanarak kanıtlar arandıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin özellikle öğrenme sürecinde öğrenme stratejilerini kullandıkları, süreci izledikleri ve dönütlere göre yeniden düzenlediklerine ilişkin ifadeleri de bulunmaktadır. Stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin ise özellikle gelecekte iyi bir mevkide olma kaygısıyla ve mevcut üniversite sınav sistemi sebebiyle başarı odaklı çalıştıkları görülmüştür. Özellikle öğrenciler başarılı olabilmek için hedefler koydukları, bu hedef doğrultusunda zaman ve çalışma ortamı düzenlemesi yaptıkları vurgulanmıştır. Ayrıca başarı için değerlendirme ölçütlerini dikkate aldıklarını bu kapsamda uygun ve kendilerini başarıya ulaştıran öğrenme stratejilerini kullandıklarını bütün öğrenme sürecinde öz-düzenleyici öğrenenin özelliklerini kullandıkları görülmüştür.

Başarı düzeyi arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının arttığı, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının ise düştüğü ve başarılı öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımının özelliklerini daha fazla işe koştukları, alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Watkins (2001) öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ele alan 60 çalışma üzerinde meta analiz çalışması yapmış ve araştırma sonucunda 28 çalışmada akademik başarı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında negatif yönde ilişki olduğunu tespit ederken 37 çalışmada derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasında ve 32 çalışmada ise stratejik öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasında olumlu ilişki olduğunu bulmuştur. Bernardo (2003) ise akademik başarı ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin farklı kültürlerde ve eğitim sistemleri içinde nasıl olduğunu tespit etmek üzere Filipinli 302 üniversite öğrencisi üzerinde çalışmış ve araştırma sonucunda derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Sadler-Smith (1996) 245 işletme öğrencisi üzerinde yapmış olduğu çalışmada da derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Benzer şekilde Ekinci (2008) 3428 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin akademik başarı düzeyi ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu başarı düzeyi arttıkça öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarının arttığını, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının ise azaldığını belirlemiştir. Senemoğlu (2011) yapmış olduğu çalışmada da Türk ve Amerikalı öğrencilerin algıladıkları başarı düzeyi ile benimsedikleri öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı ilişki olduğunu ve kendini yüksek düzeyde başarılı gören her iki ülke öğrencilerinin de derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını benimsediğini, düşük düzeyde başarılı olanların ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettiğini tespit etmiştir. Sonuç olarak başarı düzeyi arttıkça derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarının arttığı, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının da azaldığı söylenebilir.

Öğrenme yaklaşımlarının oluşmasını etkileyen bağlamsal faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre MF, TM ve TS öğrencilerinin, "Öğretmenin alan bilgisi", "Öğretmenin bireysel ve kişilik özellikleri" ve "Öğretmenin derste kullandığı yöntemler" öğrenme yaklaşımlarını benimseme noktasında bir yönlendirme yapmaktan ziyade o ders saatine ilişkin olarak dersi dinleme ya da dersi dinlememe şeklinde bir davranış oluşturmaya neden olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ancak ifadeler derinlemesine incelendiği zaman öğrencilerin, öğretmenin yaşlı ya da konu alanına hakim olmadığını düşündüklerinde ders çalışmayı bırakmaktan ziyade hem üst düzey öğrenen olmalarından hem de girecekleri bir sınav olduğundan o dersi öğrenebilme adına daha çok zaman ve çaba harcadıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenin yaşlı olması ya da konu alanına hakim olmaması öğrencilerin

derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımını kullanmaya yönlendirmesi bakımından etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca TS, TM ve MF alanındaki öğrenciler sert mizaçlı öğretmenlerin yumuşak ve hoşgörülü öğretmenlere nazaran önceden derse hazırlıklı gelme, ders için daha fazla zaman ve çaba harcama noktasında olumlu bir etkiye sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenin sert bir mizaca sahip olması, öğrencilerin hem öğrenmeyi sağlamak hem de başarı hedefine ulaşmak amacıyla derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımını kullanması üzerinde yönlendirici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmen merkezli yöntemlerin işe koşulduğu derslerde öğrencilerin, dersi derste öğrenmede problem yaşadıklarını ifade ettikleri ve bu problemi aşmak için de ders dışı zamanlarda öğrenmeyi sağlamak için daha fazla zaman ve çaba harcadıklarını benzer şekilde ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda özellikle öğretmen merkezli yöntemlerin sınıfta işe koşulmasının öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmeleri noktasında etkili olmadığı eksikliklerini tamamlama noktasında derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenen merkezli yöntemlerin işe koşulduğu derslerde öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının arttığı ve daha kolay öğrendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenen merkezli yöntemlerin öğrencide içsel motivasyonu harekete geçirme bağlamında derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde bu bulgunun alanyazınla kısmen örtüştüğü görülmektedir. Özellikle öğretmen ve öğretme yöntemi ile öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi sistematize etme adına Trigwell, Prosser ve Taylor (1994, s. 78-83), Sheppard ve Gilbert (1991), Trigwell, Prosser ve Waterhouse (1999, s. 60) ve Elstad, Christophersen ve Turmo (2012) çalışmalar yapmış ve bu çalışmalarda öğretme yaklaşımları ile öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasında ilişki olduğu da ifade edilmiş ve öğretmen merkezli yaklaşımlarla yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında öğrenci merkezli yaklaşımlarla derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda üniversite sınavında yüzde bir dilimde olan başarılı ve başarıya odaklanmış öğrencilerin çalışma yaklaşımlarının öğretmenlerin kullandıkları öğretme yöntemleri tarafından etkilenmediklerini ifade etmeleri etkili öğrenme kapsamında, öğrencilerin hedeflerini belirlemiş ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenen öz-düzenleyici öğrenenler olmalarından sınav ve başarı odaklı çalışmayı merkeze almış olmalarından kaynaklanabilir.

Ayrıca TS, TM ve MF alanındaki 90 öğrencinin %29'u öğretmenin sevilmesinin ders için önceden zaman ve çaba harcama, hazırlık yapma, konuyu öğrenmeye çalışma ve konuyu eleştirel bir tarzda ele alma bakımından derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemeleri hususunda yönlendirici bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak yine aynı kapsamda TS, TM, MF 90 öğrencinin %47'si öğretmeni sevmenin ya da sevmemenin öğrenme yaklaşımlarını benimseme üzerinde bir etkisi olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durumun nedenlerinden biri, öğrencilerin girecekleri LYS'nin onlar üzerinde çok etkili olması olarak ifade edilebilir. Ayrıca bu öğrenci grubunun sorumluluklarını bilen öz-düzenleyici öğrenciler olması da önemli bir faktör olarak söylenebilir.

Öğretmenin öğrencilerden ezber ağırlıklı beklentilerinin olması yüzeysel öğrenme yaklaşımını, araştırma sorgulama ağırlıklı beklentilerinin olmasının ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme bakımından MF, TM, TS alanındaki öğrenciler üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiği zaman bu bulgunun alan yazınla paralel olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Biggs ve Tang (2007, s. 23-25)'e göre öğrencileri yüzeysel öğrenme yaklaşımını sergilemeye teşvik eden faktörlerden biri "Olgusal bilginin hatırlanmasının yeterli olduğunu düşünmesine neden olan durumlar" olarak ifade edilirken derinlemesine öğrenme yaklaşımını sergilemelerine cesaretlendiren faktörlerden biri "Öğrencilerden daha etkili cevapların alınabileceği öğretim ortamı oluşturmak, örneğin bilgileri açıklayarak öğretmekten ziyade sorgulama temelli ya da problemler sunarak problemler üzerinden giderek öğretme" olarak ifade edilmiştir. Benzer şekilde ders türünün sözel olması durumunda yüzeysel öğrenme yaklaşımının, sayısal olması durumunda ise derinlemesine öğrenme yaklaşımının tercih edilmesi bakımından MF, TM ve TS öğrencileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiği zaman öğrencinin konu alanını algılaması ile tercih ettiği öğrenme yaklaşımı arasında ilişki olduğu ifade edilmektedir. Öğrenci konu alanını sadece

niceliksel olarak bilginin artırılması ya da hatırlanması gereken bir konu olarak ele alırsa yüzeysel öğrenme yaklaşımına, soyut anlamın öğrenilmesi, gerçek anlamın bulunması için yorum yapılması gerektiği şeklinde ele alırsa derinlemesine öğrenme yaklaşımına yönelmektedir (Prosser ve Trigwell, 1999, s. 16).

TS, TM ve MF öğrencilerinin, “Okul özellikleri”ni öğrenme yaklaşımlarını benimseme noktasında bir yönlendirme yapmaktan çok o ders saatine ilişkin olarak dersi dinleme ya da dersi dinlememe şeklinde bir davranış geliştirme üzerinde etkisi olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ancak ifadeler derinlemesine incelendiği zaman, sınıf ortamının kalabalık ya da gürültülü olması durumunda öğrencilerin, dersi derste öğrenmede problem yaşadıklarını ifade ettikleri ve bu problemi aşmak için de ders dışı zamanlarda öğrenmeyi sağlamak için daha fazla zaman ve çaba harcadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda özellikle sınıf mevcudunun kalabalık ve gürültülü olması öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmelerinden ziyade derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ancak okulun yönetim anlayışının öğrencilerde öğrenme yaklaşımı benimseme noktasında bir yönlendirme yapmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni de söz konusu öğrencilerin üst düzey öğrenenler olması; dışsal faktörlerden değil, içsel faktörlerin öğrenmelerini yönlendirmesidir.

Öğrencilerin ifadeleri, ailelerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyip etkilememesi bağlamında ele alındığında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin (90) % 58'i ailelerin öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını bilen bireyler olmalarından, belirledikleri hedefler doğrultusunda gerekeni yapmalarından ve bu bağlamda ana-babanın yönlendirmelerine ihtiyaç duymamalarından ayrıca ailelerin yeterince bilgi birikimine sahip olmadıklarına inanmalarından kaynaklanabilir. TS, TM ve MF alanındaki öğrencilerin %40'ı ise aynı kapsamda ailelerinin hedef koyma, motive etme, çalışmalarını organize etme ve takip etme, gelişimini izleme gibi faktörlerde kendilerine rehberlik ettiklerini belirterek stratejik ve derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemelerinde hususunda bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Ayrıca öğrenciler dershanelerin ve arkadaş çevresinin stratejik öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde etkisi olduğunu da ifade etmişlerdir. Özellikle dershanelerin üniversite sınavına yönelik olarak öğrenciler için rekabet ortamı yaratmaları ve öğrenci çalışmalarını organize ederek başarıya ulaşmayı hedeflemeleri öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih etmeleri üzerinde etkili olduğu gözlenmektedir. Stratejik öğrenme yaklaşımının kapsamına bakıldığında bu anlayışla örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğrencileri, başarı ve yüksek notların motive ettiği görülmektedir (Newble ve Entwistle, 1986, s. 165). Ayrıca stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğrenciler algılanan değerlendirme süreci içinde manayı anlamaya ya da olguları ve prosedürleri hatırlamaya dayalı bilişsel süreçlerinden hangisine vurgu yapılmışsa ona göre yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarından birini kullanan öğrenenlerdir (Entwistle, 1995, s. 47). Bu süreçte öğrenciler özellikle daha önce etkili olduğunu gördükleri öğrenme yaklaşımlarını ve öz-düzenleyici öğrenen özelliklerini aktif olarak kullanmaktadırlar.

Değerlendirme türünün etkilerine ilişkin öğrenci görüşleri derinlemesine incelendiğinde ise MF, TM ve TS alanındaki öğrencilerin klasik sınavlar ve boşluk doldurma sınav türlerinde derinlemesine, çoktan seçmeli ve doğru-yanlış testler vb. sınav türlerinde ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde bu bulgunun Terry (1933), Meyer (1934), Meyer (1935), Marton ve Säljö (1976b), Scouller (1998), ve Reid, Duvall ve Evans (2005) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen bulgularla paralellik taşıdığı görülmektedir.

Özetle, öğretme-öğrenme ortamının mevcut bilgiler arasındaki ilişkileri anlamaya odaklı oluşturulması ve bu ortamın en önemli parçası olan öğretmen davranışları ve beklentileri, değerlendirme biçiminin anlamlı öğrenmeye yönelik olması öğrencilerde derinlemesine öğrenme yaklaşımını; ezbere dayalı öğretme-öğrenme ortamının oluşturulması, ezber odaklı öğretmen davranışları, beklentileri ve değerlendirme biçimi ise öğrencilerde yüzeysel öğrenme yaklaşımını

benimsemelerine yol açabilmektedir. Benzer şekilde yalnızca yarışma odaklı ya da yüksek not odaklı öğretme-öğrenme ortamı, öğretmen davranışları ve beklentileri ve değerlendirme biçimi ise öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımını benimsemeleri noktasında etkileyebilmektedir. Bu noktada öğrenciler içinde buldukları öğretme-öğrenme ortamının özelliklerini çok iyi algılamakta ve bu algıları derinlemesine öğrenme yönünde olursa derinlemesine öğrenme yaklaşımının davranışlarını sergilemekte yüzeysel öğrenme yönünde olursa yüzeysel öğrenme yaklaşımının davranışlarını sergilemektedirler.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin derinlemesine ya da yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemelerinde etkili olduğu ifade edilen en önemli faktörlerden birinin öğretmenin öğretme-öğrenme ortamında bilginin kazanılmasına yönelik sergilemiş olduğu beklentilerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenin öğrenci ile etkili iletişim kurarak kendini sevdirmesi ya da sevdirmemesinin de benzer etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerde derinlemesine öğrenmenin geliştirilebilmesi amacıyla üniversite düzeyinde öğretmen yetiştirme politikalarında öğretim hizmetinin niteliğini artıracak şekilde yeni düzenlemelerin yapılabilir ve halihazırda Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışmakta olan öğretmenlere hizmet içi eğitim düzenlenebilir. Ayrıca öğrenciler bilginin doğasını (mantığını) anlamaya çalışarak bilgiyi yapılandırdıklarını, daha anlamlı ve kalıcı öğrendiklerini ifade etmektedirler. Bu bağlamda öğretmenler, öğretme-öğrenme ortamlarında öğrencilerin bilginin doğasını anlamalarını sağlayacak etkinliklere yer vermelidirler. Öğrenciler konu ile ilgili pek çok şeyi merak ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda merak uyandırıcı ve öğrencilerin meraklarını doyurucu zengin ve farklı uyarıcılarla oluşturulan eğitim ortamları düzenlenmelidir. Ülke genelinde yapılmakta olan LYS sınavı öğrencilerin özellikle derinlemesine öğrenenler olmasından ziyade stratejik öğrenenler haline getirilmesinde en büyük etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Mevcut sınav sisteminin ağırlıkla çıktı üzerinden öğrenci değerlendirmesinde bulunması öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımını benimsemeleri üzerinde en önemli faktörlerden biri olmaktadır. Bu kapsamda mevcut sınav sistemi hem süreci hem de ürünü değerlendirebilecek şekilde ve derinlemesine öğrenme ürünlerini yoklayacak nitelikte düzenlenmelidir. Öğrenciler de derinlemesine öğrenme yaklaşımının oluşmasında ailelerin etkisinin düşük olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda öğrencilerin derinlemesine öğrenenler haline getirilmesinde ailenin de kendi sorumluluğunu alabilmesi için okul-aile işbirliğinin geliştirilmesine yönelik hem seminerler verilmeli hem de ailelerin ayda belirlenen saatler içerisinde okul içinde gönüllü çalışmaları sağlanarak öğretme-öğrenme sürecine katkıları sağlanmalıdır. Öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımını benimsemelerini destekleyen yapılardan birinin dershaneler olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin Milli Eğitim Okullarının yanı sıra dershaneleri de tercih etmelerinin nedeni mevcut okulların öğretim hizmetinin niteliğini yetersiz olarak algılamalarından kaynaklanabilir. Bu bağlamda okullar, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve özelliklerini dikkate alarak ön organize edicileri, ipucu, dönüt, katılma ve düzeltme gibi öğretim hizmetinin niteliğini artıran uygulamalara sınıf içinde yer vererek öğrencileri derinlemesine öğrenmeye yönlendirmelidirler.

Kaynakça

- Bernardo, A. B. I. (2003). Approaches to learning and academic achievement of Filipino students. *Journal of Genetic Psychology*, 164, 101-114.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381-394.
- Biggs, J. B. (1996). Approaches to learning of asian students a multiple paradox. J. Pandey, D. Sinha, ve D. P. S. Bhawuk, (Eds.) *Asian Contributions to Cross-Cultural Psychology* içinde (s.180-200). New Delhi: Sage Publications.
- 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* içinde (s.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.
- Chin, C. ve Brown, D. E. (2000). Learning in science: a comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(2), 109-138.
- Curzon, L. B. (2004). *Teaching in further education an outline of principles and practise*. New York: Continuum.
- 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.
- Eggen, P. D. ve Kauchak, D. P. (2006). *Strategies and models for teachers. teaching content and thinking skills*. Boston: Pearson Education.
- Ekinci, N. (2008). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Elstad, E., Christophersen, K. ve Turmo, A. (2012). The Influence of Parents and Teachers on the Deep Learning Approach of Pupils in Norwegian Upper-Secondary Schools. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 26.
- Entwistle, N. J., Hanley, M. ve Hounsell, D. (1979). Identifying approach to studying. *Higher Education*, 8(4), 365-380.
- Entwistle, N. J. (1995). Frameworks for understanding 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. ve Zhang, L. F. (Eds.) *Perspective on thinking, learning, and cognitive styles* içinde (s.103-136). London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Marton, F. ve Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning. I-outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. ve Säljö, R. (1976b). Symposium: learning processes and strategies- II on qualitative differences in learning II-outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F. ve Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLay, M., Mycroft, L., Noel, P., Orr, K., Thompson, R., Tummons, J., ve Weatherby, J. (2010). Learning and learners, Avis, J., Fisher, R. ve Thompson, R. (Eds.) *Teaching in lifelong learning a guide to theory and practice* içinde (s. 79-102). England: Open University Press The McGraw-Hill Companies.
- Meyer, G. (1934). An Experimental study of the old and new types of examination: I. the effect of the examination set on memory. *The Journal of Educational Psychology*, 15(9), 641-661.

- Meyer, G.(1935). An Experimental study of the old and new types of examination: II. the methods of study. *The Journal of Educational Psychology*, 26, 30-40
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: SAGE Publications.
- Newble, D. I. ve Entwistle, N. J. (1986). Learning styles 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.
- Ramsden, P. (1979). Learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8(4), 411-427.
- Reid, W. A., Duvall, E. ve Evans, P. (2005). Can we influence medical students' approaches to learning? *Medical Teacher*, 27(5), 401-407.
- Sadler-Smith, E. ve Tsang, F. (1998). A comparative study of approaches to studying in hong kong and the united kingdom. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 81-93.
- Scouller, K. (1998). The Influence of assesment method on students' learning approaches: multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35(4), 453-472.
- Selçuk, Z. (2012). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*(23. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2011). College of Education students' approaches to learning and study skills. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 65-80.
- Sheppard, C. ve Gilbert, J. (1991). Course design, teaching method and student epistemology. *Higher Education*, 22, 229-249.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (t. y.). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. yayın yeri bilgisi yok: epsilon yayınevi.
- Terry, P. W. (1933). How students review for objective and essay tests. *The Elementary School Journal*, 33(8), 592-603.
- Trigwell, K., Prosser, M. ve Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.
- Trigwell, K., Prosser, M. ve Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.
- Watkins, D. (2001). Correlates of approaches to learning: A cross-cultural metaanalysis. Stenberg, R.J. ve Zhang, L (Eds.). *Perceptives on thinking, learning and cognitive styles* içinde (s.165-195). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.