

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI İLE DENETİM ODAKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yusuf Ziya OLPAK¹⁰, Agah Tuğrul KORUCU¹¹

Özet

Bu araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile denetim odakları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeline göre yürütülen araştırma, kullanılan veri toplama araçlarındaki sorulara uygun şekilde yanıtlar veren 245 öğrenciden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında; Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ders çalışma yaklaşımı ölçeği, Dağ (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanan iç-dış denetim odağı ölçeği ve yazarlar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise; betimsel istatistikler ve basit korelasyon kullanılmıştır. Öğrencilerin ders çalışma yaklaşımı ölçeğinden aldıkları puanlar; çalışma grubundaki 245 öğrenciden; 155'inin derin yaklaşıma, 90'ının ise yüzeysel yaklaşıma sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin iç-dış denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar; çalışma grubundaki 245 öğrenciden; 126'sının içsel denetimli, 119'unun ise dışsal denetimli olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin derin yaklaşım boyutundan aldıkları puanlar ile iç-dış denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında; düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki varken, öğrencilerin ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin yüzeysel yaklaşım boyutundan aldıkları puanlar ile iç-dış denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ise; düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: öğrenme yaklaşımı, derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım, denetim odağı.

¹⁰ Dr., Ahi Evran Üniversitesi, yusufziyaolpak@gmail.com

¹¹ Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, agah.korucu@gmail.com

INVESTIGATION OF THE RELATION BETWEEN CANDIDATE TEACHERS' APPROACHES TO LEARNING AND LOCUS OF CONTROL

Abstract

In this study, it is aimed to examine the relation between candidate teachers' approaches to learning and locus of control. The study was planned and carried out in accordance with the survey model, and the data were obtained from 245 students who gave proper answers the questions contained in the data collection tools. The study process questionnaire adapted to the Turkish language by Yılmaz and Orhan (2011), and the internal-external locus of control scale adapted to the Turkish language by Dağ (1991), and the personal data form developed by the authors were used to collect the data. Descriptive statistical techniques and simple correlation techniques were used in data analysis. The students' scores from the study process questionnaire showed that 155 students out of 245 students had adopted the deep approach while the remaining 90 students had adopted the surface approach. The students' scores from the internal-external locus of control scale showed that 126 out of 245 students had adopted the internal control, while the remaining 119 students had adopted the external control. There is a low-level, negative and significant relation between the students' scores from the deep approach of the study process questionnaire, and the scores from the internal-external locus of control, while there is a low-level, positive, and significant relation between the students' scores from the surface approach and the scores from the internal-external locus of control.

Keywords: learning approach, deep approach, surface approach, locus of control.

Summary

Students have many personal differences such as; locus of control, epistemologic belief, self-sufficiency belief, learning style and motivation. These differences have effect on learning. One of the factors which has an effect on learning is students' learning approach. In a study done by Özgür and Tosun (2012); since learning approach affects students' achievement this issue has to be researched.

In the study done by Orhan and Yılmaz (2011) by benefiting from studies of Entwistle and McCune (2004) and Prosser and Trigwell (1999) it was stated that learning approach include the strategies which are used by students while studying and their aims in choosing these strategies. Since determining which learning approach (deep or surface) contribute to create effective teaching environment and the students with surface learning approach can be converted to deep learning with this way it has an important. Because students' learning approach isn't fixed and students can show different learning approach in different condition.

Locus of control developed by Rotter is an important variable from the point of social learning theory. With this concept if a person sees his behaviors' locus of control related to him it is defined as internal inclined and if a person sees his behaviors' locus of control as different factors it is defined as external inclined personality structure. In other words locus of control concept is related to how person perceived event he lived. If a person attribute events to different things or people it shows external locus of control, if he attributes events himself it is defined as internal locus of controls.

The students with internal locus of control are more successful as academic. They act more actively to reach information for their development. They use studying lesson strategies more effectively than students with external locus of control. So it is thought that locus of control about learning approach. If it is thought that teacher candidates' learning approach will affect the students raised by them, putting forward these students' learning approach and their locus of control is thought to it will contribute to literature. So in this research examining teacher candidates' learning approach was intended. With this aim some answer were searched some questions:

- 1) What are the students' learning approach?
- 2) What are the students' locus of controls?
- 3) Is there any relation between students' learning approach and locus of controls?

This study was carried by using the survey model with 245 students who filled the scales conveniently from Necmettin Erbakan University, Education Faculty in 2013-2014 spring term. In this research in determining students' learning approaches study process questionnaire adapted Turkish by Yılmaz and Orhan (2011) was used. In this research in determining students' locus of control internal-external locus of control scale which was developed by Rotter (1966) and adapted Turkish by Dağ (1991). The analysis which was made by looking different variables (gender, class level, department) showed that 155 students of 245 have deep approach and 90 have surface approach. When we looked the result of research many of the students have deep approach but students with surface approach aren't few. The analysis which was made by looking different variables (gender, class level, department) showed that 126 of 245 students have internal locus and 129 have external locus. Findings in literature research showed the students with internal locus have a positive personality and external ones have negative personality.

There is a low level, negative and meaningful relation between deep approach dimension and internal-external locus of control scale according to points took from study process questionnaire.

There is a low level, positive and meaningful relation between surface approach dimension and internal-external locus of control scale according to points took from study process questionnaire. So as to generalize the findings of research findings more comprehensive researches are suggested different faculty participated. Also if different students in different level of education participates different thinking style and learning style can be seen.

Giriş

Öğrenciler; denetim/kontrol odağı, epistemolojik inanç, öz yeterlilik inancı, öğrenme biçimi, motivasyon, kişilik yapısı ve cinsiyet gibi çok çeşitli bireysel farklılıklara sahiptir ve bu farklılıklar öğrenmeleri üzerinde etkilidir. Öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkili olan faktörlerden biri de, öğrenme yaklaşımlarıdır. Özgür ve Tosun (2012) tarafından yapılan çalışmada da; öğrenme yaklaşımının, öğrenci başarısını doğrudan etkilemesinden dolayı yaşam boyu öğrenme sürecinde de dikkate alınması ve araştırılması gereken bir konu olduğu belirtilmiştir.

Marton ve Saljö (1976a, 1976b) tarafından yapılan çalışmalarla ortaya konulan öğrenme yaklaşımı kavramı, bireylerin öğrenme işine nasıl çaba harcadıkları ve belli bir okuma parçasını nasıl algıladıkları ile ilgili yapılan çalışmalarla açıklanmıştır (Akt: Önder ve Beşoluk, 2010). Yapılan bu çalışmalarda öğrencilerin verilen bir metin üzerinde nasıl çalıştıklarına dair nitel bir araştırma yapılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin bir kısmı, okudukları metni, sorulması beklenen sorulara yanıt verebilmek için ezberlenmesi gereken ayrı bilgi ünitelerinin toplamı olarak görürken, diğer bir kısmı ise, metni bir bütün olarak görerek, yazarın görüşünü yakalamaya ve metnin altında yatan anlamı kavramaya çalışmışlardır. Birinci durumdaki öğrencilerin gösterdiği öğrenme yaklaşımı “yüzeysel yaklaşım”, ikinci durumdaki öğrencilerin gösterdiği öğrenme yaklaşımı ise “derin yaklaşım” olarak adlandırılmıştır (Akt: Önder ve Beşoluk, 2010; Yılmaz ve Orhan, 2011).

Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından yapılan çalışmada da, Entwistle ve McCune (2004) ve Prosser ve Trigwell (1999) tarafından yapılan çalışmalardan yararlanılarak, öğrenme yaklaşımının; belirli bir öğrenme işini gerçekleştirmek için gözetilen amaç ve seçilebilecek etkinliklerdeki farklılaşmayı ifade etmekte olduğu ve öğrencilerin ders çalışırken kullandıkları stratejileri ve bu stratejileri seçme amaçlarını kapsadığı belirtilmiştir. Ayrıca bireylerin öğrenme yaklaşımlarının, “derin öğrenme” ya da “yüzeysel öğrenme” şeklinde olduğunu ve alanyazında görülen “derin yaklaşım” ve “yüzeysel yaklaşım” ifadelerinin de aynı kavramı tanımladığını belirtmişlerdir.

Abraham, Vinod, Kamath, Asha ve Ramnarayan (2008) tarafından yapılan çalışmada da; farklı araştırmacılar [Dart ve Clarke (1991), Newble ve Entwistle (1986), Shreemathi (2001); Svensson (1977)] tarafından yapılan çalışmalardan yararlanılarak, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinin; öğrencileri daha iyi öğrenenler haline getirmede yardımcı olma, kendi öğretiminin etkinliğini izlemek ve geliştirmek isteyen akademisyenlere yardımcı olma, etkisiz stratejilerden dolayı risk altındaki öğrencileri belirleme ile öğrenme deneyimi ve çıktılarını gözleme açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin ders çalışma sürecinde derin ve yüzeysel yaklaşımlardan hangisini kullandıklarının belirlenmesi, etkili öğretim ortamlarının oluşturulmasına katkıda bulunacağından ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin, derin öğrenenler olmalarına yönelik adımların atılmasına imkân sağlayacağından önem arz etmektedir. Çünkü öğrencilerin öğrenme yaklaşımları sabit değildir ve öğrenciler farklı durumlarda farklı öğrenme yaklaşımları sergileyebilirler (Önder ve Beşoluk, 2010; Yılmaz ve Orhan, 2011).

Alanyazın tarandığında öğrenme yaklaşımı ile ilgili yurtdışında çok fazla çalışma (Cano, 2005; Case ve Marshall, 2004; Chin ve Brown, 2000; Gibbs ve Coffey, 2004; Gijbels ve Dochy, 2006; Kember, Biggs ve Leung, 2004; Trigwell, Prosser ve Waterhouse, 1999; Wilson ve Fowler, 2005) yapılmasına karşın, ülkemizde bu konuda yeteri kadar çalışma yapılmadığı göze çarpmaktadır. Bu noktada özellikle yükseköğretim seviyesindeki öğrencilerin okul bitince meslek sahibi birer birey olarak hayata atılacakları düşünüldüğünde, çalışma alanları ile ilgili yenilikleri takip edebilmeleri ve başarılı bir iş hayatı yakalayabilmeleri için, okudukları dönemde ve sonrasında öğrenme yaklaşımları önem arz etmektedir. Bu bağlamda ülkemizde de, yükseköğretim seviyesindeki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının belirlenebilmesine yönelik olarak farklı araştırmacılar tarafından çeşitli veri toplama araçları geliştirilmiş (Ekinci, 2008; Ellez ve Sezgin, 2002) veya Türkçe’ye uyarlanmıştır (Batı, Tetik ve Gürpınar, 2010; Önder ve Beşoluk, 2010; Senemoğlu, 2011; Yılmaz ve Orhan, 2011). Öğrencilerin

öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinde kullanılabilecek olan bu veri toplama araçlarının ortaya çıkması ile birlikte, öğrenme yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmalar da artmaya başlamıştır.

Ellez ve Sezgin (2002) tarafından yapılan çalışmada; ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının; cinsiyet, sınıf düzeyi ve anabilim dalına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının akademik başarı ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinde, yazarlar tarafından geliştirilen 30 maddelik beşli Likert tipteki öğrenme yaklaşımları ölçeği kullanılmıştır. Sezgin Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007) tarafından yapılan çalışmada da, Ellez ve Sezgin (2002) tarafından geliştirilen öğrenme yaklaşımları ölçeği kullanılmış ve fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemek ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Karadeniz Bayrak ve Erkoç (2008) tarafından, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin; biliş üstü algı düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farkını belirlemek, öğrenme yaklaşımlarının sınıf düzeylerine göre farkını belirlemek ve biliş üstü algılarıyla öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada da, Ellez ve Sezgin (2002) tarafından geliştirilen öğrenme yaklaşımları ölçeği kullanılmıştır.

Ekinci (2009) tarafından yapılan çalışmada ise, üniversitelerin lisans programlarına devam eden öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini belirlemek ve bazı öğretme-öğrenme süreci değişkenleri (üniversite, konu alanı, sınıf düzeyi, öğretme-öğrenme ortamı algısı, akademik başarı düzeyi) ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında verilerin toplanmasında, yazar tarafından geliştirilen, öğrenme yaklaşımları ölçeği ve öğretme-öğrenme ortamı algısı ölçeği kullanılmıştır.

Senemoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada ise, Türk ve Amerikan eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarının alanlarına, sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Çalışmada, Türk öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek üzere; Tait, Entwistle ve McCune (1998) tarafından yapılan çalışmadaki öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri ölçeği (The Approaches and Study Skills Inventory for Students [ASSIST]) Türkçe'ye uyarlanmış, Amerikalı öğrenciler için ise ölçeğin orijinali kullanılmıştır. Ozan, Köse ve Gündoğdu (2012) tarafından; okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini ve tercih düzeylerinin bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada da, Senemoğlu (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri ölçeği kullanılmıştır. Ozan ve Çiftçi (2013) tarafından; eğitim fakültesi öğrencilerinin; öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini ve tercih düzeylerinin; bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada da, Senemoğlu (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri ölçeği kullanılmıştır.

Yukarıdaki araştırmalardan da görülebileceği gibi, yükseköğretim seviyesindeki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinde kullanılabilecek çeşitli veri toplama araçları mevcuttur. Ancak alanyazın tarandığında, yükseköğretim seviyesindeki öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarının belirlenmesinde Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilen ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının derin ve yüzeysel olarak sınıflandırılmasına olanak sağlayan ölçeğin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Biggs ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen bu ölçek şu ana kadar birçok çalışmada kullanılmış olup (Gijbels ve Dochy, 2006; Gijbels, Watering, Dochy ve Bossche, 2005; Kember ve diğerleri, 2004), orijinali İngilizce olan ölçek, farklı dillere de uyarlanmıştır. Alanyazın tarandığında bu ölçeğin farklı araştırmacılar tarafından, değişik isimler altında Türkçe'ye de uyarlandığı

görülmektedir. Orijinal ölçek; Batı ve diğerleri (2010) tarafından öğrenme yaklaşımları ölçeği olarak, Önder ve Beşoluk (2010) tarafından çalışma süreci anketi olarak, Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından ise, ders çalışma yaklaşımı ölçeği olarak isimlendirilerek Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Şahin Taşkın (2012) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme yaklaşımlarının yordayıcısı olarak epistemolojik inançları incelemiş ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinde, Önder ve Beşoluk (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan çalışma süreci anketi kullanılmıştır. Özgür ve Tosun (2012) tarafından yapılan ve BÖTE bölümü öğrencilerinin hangi öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri ve bu tercihlerini etkileyen değişkenlerin neler olduğunun araştırıldığı çalışmada da, Önder ve Beşoluk (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan çalışma süreci anketi kullanılmıştır.

Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri (2013) tarafından; BÖTE bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarını incelemek ve ders çalışma yaklaşımının akademik öz-yeterlik algısı ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinde, Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ders çalışma yaklaşımı ölçeği kullanılmıştır. Olpak ve Korucu (2014) tarafından yapılan çalışmada ise; önlisans programlarındaki öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarının belirlenmesi ve farklı değişkenler (cinsiyet, yaş, sınıf, bölüm ve akademik genel not ortalaması) ile olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma kapsamında da, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinde, Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ders çalışma yaklaşımı ölçeği kullanılmıştır.

Yukarıda da ayrıntılı olarak görülebileceği gibi; ülkemizde yapılan çalışmalarda, daha çok, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları üzerinde durulmuştur (Çuhadar ve diğerleri, 2013; Ellez ve Sezgin, 2002; Karadeniz Bayrak ve Erkoç, 2008; Ozan ve Çiftçi, 2013; Ozan ve diğerleri, 2012; Özgür ve Tosun, 2012; Senemoğlu, 2011; Sezgin Selçuk ve diğerleri, 2007; Şahin Taşkın, 2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri öğrenme yaklaşımının; dolaylı veya doğrudan olarak, aldıkları eğitimin kalitesine de etki edeceği düşünülürse, daha nitelikli öğretmenler ve nesiller yetiştirebilmek açısından bu alanda yapılan çalışmaların ne denli önemli olduğu da daha iyi anlaşılacaktır. Yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının; cinsiyete, sınıf düzeyine, anabilim dalına/bölüme ve öğretme-öğrenme ortamı algısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ek olarak; öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı, öğrenme yaklaşımı ile biliş üstü algı, öğrenme yaklaşımı ile akademik öz-yeterlilik algısı arasındaki ilişki araştırılmış ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının yordayıcısı olarak epistemolojik inançları ile ilgili çalışılmıştır. Ayrıca, öğrenme yaklaşımı ile ilgili daha fazla değişken hakkında bilgi sahibi olabilmek için, çeşitli değişkenlerin/bireysel farklılıkların dikkate alındığı çalışmaların yapılması da önerilmiştir (Olpak ve Korucu, 2014; Özgür ve Tosun, 2012; Şahin Taşkın, 2012). Bu bağlamda; tıpkı öğrenme yaklaşımı gibi, öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olduğu belirtilen (Yeşilyaprak, 2006) ve Barker (2002) tarafından, kişinin davranışlarını ve kaderini kimin ve neyin belirlediğine dair bir algı olarak tanımlanan denetim odağı kavramı (Akt: Şara, 2012) da, önemli bir bireysel farklılık olarak ön plana çıkmaktadır.

Rotter tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramı içinde tanımlanan denetim odağı (locus of control) kavramı, kişilik ile ilgili önemli bir değişkendir. Bu kavram ile bireylerin kendi davranışlarının denetim kaynağını kendilerine bağlı olarak görmeleri içsel (internal) yönelimli, kendileri dışındaki çeşitli etkenlere bağlamaları da dışsal (external) yönelimli bir kişilik yapısı olarak tanımlanmıştır. Başka bir ifadeyle, denetim odağı kavramı, bireyin, başına gelen olayların sorumlusunu nasıl algıladığı ile ilgili bir kavramdır. Bireyler yaşadıkları olayların sorumlusunu kendileri dışında; kader, şans ve diğer insanlar gibi bir sebebe bağlarsa bu durum dıştan denetime inancı; bu olayların sorumlusu olarak kendilerini görür ve sonuçları büyük ölçüde kendi davranışlarına ve özelliklerine bağlı olarak algılayarsa da içten denetime inancı göstermektedir (Brandt, 1975; Yeşilyaprak, 2006). Deryakulu (2002) tarafından yapılan çalışmada da, denetim odağı ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalardan (Biggs,

1988; Jonassen ve Grabowski, 1993; Main ve Rowe, 1993; Rose, Hall, Bolen ve Webster, 1996) yararlanılarak; iç denetim odağı yönelimli öğrencilerin bir öğrenme durumunda, dış denetim odağı yönelimlilere göre akademik yönden daha başarılı oldukları, kendi gelişimleri için daha etkin biçimde bilgilere ulaşmaya çalıştıkları, yeni bilgileri önceki bilgileriyle daha çok ilişkilendirme eğiliminde oldukları, daha etkili öğrenme ve ders çalışma stratejilerini kullandıkları, öğrenme görevlerini yerine getirmek için daha çok çaba harcadıkları ve güdülenmiş oldukları ile kendi bilgi ve becerilerinin gelişimini daha çok sınadıkları belirtilmiştir. Bu bağlamda denetim odağının öğrenme yaklaşımı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının benimsedikleri öğrenme yaklaşımının, onlar tarafından yetiştirilecek öğrenciler üzerinde de etkili olacağı düşünülürse, bu öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve denetim odakları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile denetim odakları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımı nedir?
2. Öğrencilerin denetim odakları nedir?
3. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile denetim odakları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli ve Çalışma Grubu

Tarama modeline göre yürütülen bu araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'ndeki öğrencilerden, araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarındaki sorulara uygun şekilde yanıtlar veren 245 öğrenciden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında verilerin toplanmasında; Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ders çalışma yaklaşımı ölçeği, Dağ (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanan iç-dış denetim odağı ölçeği ve yazarlar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinde, Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ders çalışma yaklaşımı ölçeği kullanılmıştır. Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı; Biggs ve diğerleri (2001) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilmiş olan ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin Türkçe formunun; dilsel eşdeğerliliğinin, geçerliliğinin ve güvenilirliğinin incelenmesidir. Ölçekte toplam 20 madde ve derin ve yüzeysel yaklaşım olmak üzere de iki boyut bulunmaktadır. Ayrıca bu iki boyutun altında da ayrı ayrı olmak üzere motivasyon ve strateji alt boyutları bulunmaktadır. Maddelerin cevaplanmasında ise beşli bir derecelendirme kullanılmış ve her bir madde için; "benim için asla geçerli değil ya da nadiren geçerli (1)", "benim için bazı zamanlar geçerli (2)", "benim için yarı yarıya geçerli (3)", "benim için sıklıkla geçerli (4)" ve "benim için her zaman ya da hemen hemen her zaman geçerli (5)" seçenekleri sunulmuştur. Araştırmadaki geçerlilik çalışması kapsamında ilk olarak ölçeğin Türkçe formunun öğrencilere uygulanması sonucunda ortaya nasıl bir yapı çıktığının belirlenmesi için açılımlı faktör analizi yapılmıştır. Ardından özgün ölçeğin faktör yapısının Türk öğrencilerden elde edilen verilerle uyumlu olup olmadığını belirlemek için ise doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Geçerlilik

çalışması sonuçlarına göre; derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon ve yüzeysel strateji alt boyutlarının varlığını öngören özgün yapıya Türkçe ölçekte ulaşılamamıştır. Ancak Türkçe ölçeğin bireylerin derin ve yüzeysel yaklaşımlardan hangisini benimsediklerini geçerli bir şekilde ölçebileceği belirtilmiştir. Ayrıca, Biggs ve diğerleri (2001) ölçeğin sadece derin ve yüzeysel yaklaşımı ölçmek için de kullanılabileceğini belirtmiştir. Araştırmacılar da özgün ölçekle alt boyutlar açısından uyumsuz olan bu sonuçları; Türk öğrencileri ders çalışmaya yönelten amaçların (motivasyon) ve Türk öğrencilerin kullandıkları yöntemlerin (strateji) farklılığından kaynakladığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ölçeğin Türkçe formunun ölçmedeki kararlılığını test etmek için test-tekrar test yönteminden yararlanılmış ve elde edilen sonuçlar ölçeğin iki uygulaması arasındaki tutarlılığın kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için hesaplanan Cronbach α güvenilirlik katsayısı; derin yaklaşım için .79 ve yüzeysel yaklaşım için ise .73'tür. Bu değerler özgün ölçeğe göre daha yüksektir ve güvenilirlik açısından da kabul edilebilir düzeydedir. Gerçekleştirilen işlemler sonucunda ulaşılan bulguların; ölçeğin Türkçe formunun Türkiye koşullarında yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek üzere kullanılabilecek, dilsel eşdeğerliğe sahip, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu gösterdiği belirtilmiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerle hesaplanan Cronbach α güvenilirlik katsayısı değerleri ise; derin yaklaşım için .82 ve yüzeysel yaklaşım için .79'dur. Bu değerler, hem özgün ölçekteki değerlerden hem de Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından yapılan uyarlama çalışmasındaki değerlerden daha yüksektir ve güvenilirlik açısından da kabul edilebilir düzeydedir.

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin denetim odaklarının belirlenmesinde ise, Rotter (1966) tarafından geliştirilen ve Dağ (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanan iç-dış denetim odağı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 29 maddeden oluşmakta ve bireylerin genellenmiş kontrol beklentilerinin, içsellik-dışsallık boyutu üzerindeki konumunu saptamayı amaçlamaktadır. Ölçekteki maddeler, sunulan iki seçenekten birini seçmeyi gerektirmektedir. Altı madde ölçeğin amacını gizlemek için dolgu olarak yerleştirilmiş ve kalan 23 maddenin dışsallık yönündeki seçenekleri birer puan almaktadır. Böylece ölçek puanları 0 ile 23 arasında değişmekte ve yükselen puan dış denetim odağı inancının artmasına işaret etmektedir. Yapılan uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı $r=.83$, KR-20 tekniğiyle hesaplanan güvenilirlik katsayısı .68 ve Cronbach α güvenilirlik katsayısı ise .70 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında, öğrenciler denetim odaklarına göre iki gruba ayrılmışlardır. İç-dış denetim odağı ölçeğinden 0-11 arasında puan alanlar iç denetim odağı yönelimli ve 12-23 arasında puan alanlar ise dış denetim odağı yönelimli olarak sınıflandırılmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen verilerle ölçeğin tümü için Cronbach α güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve .71 olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS (The Statistical Package for The Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının ve denetim odaklarının belirlenmesinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Öğrencilerin; öğrenme yaklaşımları ile denetim odakları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise, basit korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına yönelik bulgular:

Öğrencilerin ders çalışma yaklaşımı ölçeğinden aldıkları puanlar ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğrenme Yaklaşımı	Puan Aralığı	N	\bar{X}	SS
Derin Yaklaşım	10-50	245	34.78	6.15
Yüzeysel Yaklaşım	10-50	245	31.71	6.46

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, öğrencilerin ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin derin yaklaşım boyutundan aldıkları puanların ortalaması 34.78 iken, yüzeysel yaklaşım boyutundan aldıkları puanların ortalaması ise 31.71’dir. Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından yapılan çalışmada; öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, hangi yaklaşımdan (derin veya yüzeysel) daha fazla puan aldıklarına göre belirlendiği belirtilmiştir. Bu bağlamda çalışma grubundaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının farklı değişkenlere göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarının Farklı Değişkenlere Göre Dağılımı

		Derin Yaklaşım		Yüzeysel Yaklaşım		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	98	69.01	44	30.99	142	100
	Erkek	57	55.34	46	44.66	103	100
Sınıf	2.Sınıf	33	48.53	35	51.47	68	100
	3.Sınıf	59	67.82	28	32.18	87	100
	4.Sınıf	63	70.00	27	30.00	90	100
Bölüm	Böte	122	68.93	55	31.07	177	100
	Coğrafya	10	52.63	9	47.37	19	100
	Matematik	8	36.36	14	63.64	22	100
	Türkçe	15	55.56	12	44.44	27	100

Tablo 2’de de görüldüğü gibi, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile ilgili olarak farklı değişkenler (cinsiyet, sınıf ve bölüm) de göz önünde bulundurularak yapılan analizler, çalışma grubundaki 245 öğrenciden; 155’inin derin yaklaşıma, 90’ının ise yüzeysel yaklaşıma sahip olduğunu göstermiştir. Ulaşılan bu bulgulardan da görülebileceği gibi, her ne kadar çalışma grubundaki öğrencilerin çoğu derin yaklaşıma sahip olsalar da azımsanamayacak sayıda öğrenci de yüzeysel yaklaşıma sahip görünmektedir. Öğrenme yaklaşımı değişebilen bir özellik olduğundan, öğrencilerin daha büyük bir bölümünün derin yaklaşıma sahip olabilmesi için, öğretim elemanlarının; daha öğrenci merkezli öğrenme ortamları sunmaları, öğrencilere derin yaklaşıma uygun stratejileri kullanmaları yönünde rehberlik etmeleri ve öğrenme ortamındaki etkinlikleri başarabilecekleri yönünde öğrencileri motive etmeleri son derece önemlidir.

Öğrencilerin denetim odaklarına yönelik bulgular:

Çalışma grubundaki 245 öğrencinin iç-dış denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 11.70, standart sapması ise 3.58’dir. Öğrencilerin denetim odaklarının farklı değişkenlere göre dağılımına ilişkin bulgular ise Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Denetim Odaklarının Farklı Değişkenlere Göre Dağılımı

		İçsel Denetimliler		Dışsal Denetimliler		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	68	47.89	74	52.11	142	100
	Erkek	58	56.31	45	43.69	103	100

Sınıf	2.Sınıf	37	54.41	31	45.59	68	100
	3.Sınıf	45	51.72	42	48.28	87	100
	4.Sınıf	44	48.89	46	51.11	90	100
Bölüm	Böte	89	50.28	88	49.72	177	100
	Coğrafya	9	47.37	10	52.63	19	100
	Matematik	13	59.09	9	40.91	22	100
	Türkçe	15	55.56	12	44.44	27	100

Tablo 3'te de görüldüğü gibi, öğrencilerin denetim odakları ile ilgili olarak farklı değişkenler (cinsiyet, sınıf ve bölüm) de göz önünde bulundurularak yapılan analizler, çalışma grubundaki 245 öğrenciden; 126'sının içsel denetimli, 119'unun ise dışsal denetimli olduğunu göstermiştir. Alanyazındaki araştırma bulguları, içsel denetimli olmanın "olumlu bir kişilik özelliği" olduğu kanısını kuvvetle vurgularken, dışsal denetimliliğin ise, tersi bir durumu betimlediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu öğrencilerin; dışsallıktan içselliğe doğru değişimi için çaba sarf edilmesi bireysel açıdan olduğu kadar, toplumsal açıdan da son derece önemlidir. Bu bağlamda yapılabilecekler (Yeşilyaprak, 2006):

- Öğrencilerin başarılı öğrenme deneyimleri kazanmasını sağlayacak koşullar oluşturulması,
- Öğrencilerin davranışları ile sonuçları arasındaki ilişkiye dikkatlerinin çekilmesi ve nedensellik ilişkisinin vurgulanması,
- Öğrencilerin öğrenme deneyimlerine etkin olarak katılmalarının sağlanması,
- Özellikle dışsal denetimli öğrenciler için öğrenme amaçlarının anlamlı ve değerli hale getirilmesi ve
- Öğrenciyi merkeze alan bir öğretim yaklaşımının benimsenmesi şeklinde belirtilebilir.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile denetim odakları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular:

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile denetim odakları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde basit korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır. Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması ise ilişkinin olmadığını gösterir. Alanyazında korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında tam olarak bir fikir birliği olmamakla beraber; korelasyon katsayısının mutlak değerinin 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta ve 0.30-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2008, s. 32). Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile denetim odakları arasındaki ilişkiye dair bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrenme Yaklaşımı ile Denetim Odağı Arasındaki İlişki

Öğrenme Yaklaşımı	Denetim Odağı
Derin Yaklaşım	-.128*
Yüzeysel Yaklaşım	.184*

*Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4'te de görüldüğü gibi, öğrencilerin ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin derin yaklaşım boyutundan aldıkları puanlar ile iç-dış denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında; düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin ders çalışma yaklaşımı

ölçeğinin yüzeysel yaklaşım boyutundan aldıkları puanlar ile iç-dış denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ise; düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda, çalışma grubundaki 245 öğrencinin ders çalışma yaklaşımı ölçeğinden aldıkları puanlar; 155'inin derin yaklaşıma, 90'ının ise yüzeysel yaklaşıma sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin iç-dış denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar ise; 126'sının içsel denetimli, 119'unun ise dışsal denetimli olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin derin yaklaşım boyutundan aldıkları puanlar ile iç-dış denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında; düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki, ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin yüzeysel yaklaşım boyutundan aldıkları puanlar ile iç-dış denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ise; düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Alanyazında öğrencilerin derin öğrenme yaklaşıma sahip olmaları ve iç denetim odağına sahip olmaları olumlu özellikler olarak nitelenmektedir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular bu açıdan yorumlandığında; öğrencilerin ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin derin yaklaşım boyutundan aldıkları puanlar arttıkça (yani öğrenciler derin yaklaşımı benimsedikçe), iç-dış denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar azalmakta (içsel denetime yönelim) ya da iç-dış denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar arttıkça (dışsal denetime yönelim), ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin derin yaklaşım boyutundan aldıkları puanlar azalmaktadır. Öğrencilerin ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin yüzeysel yaklaşım boyutundan aldıkları puanlar ile iç-dış denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki pozitif yönlü ilişki de bu bulguyu desteklemektedir. Başka bir ifadeyle araştırma sonucunda ulaşılan bu bulguların alanyazındaki araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir.

Öneriler

Bu araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde bulunan eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu nedenle, araştırma bulgularının genellenebilmesi için, farklı eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin de yer aldığı, daha geniş çaplı araştırmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca ileride yapılacak araştırmalarda; farklı eğitim düzeylerindeki (önlisans, lisans ve lisansüstü gibi) öğrencilerin düşünme stili ve öğrenme biçimi gibi çeşitli bireysel farklılıklarının da dikkate alındığı çalışmaların yapılması, öğrenme yaklaşımı ile ilgili daha fazla değişken hakkında bilgi sahibi olunmasını sağlayacağından önemli görülmektedir.

Kaynakça

- Abraham, R. R., Vinod, P., Kamath, M. G., Asha, K., and Ramnarayan, K. (2008). Learning approaches of under graduate medical students to physiology in a non-PBL and partially PBL-oriented curriculum. *Advances in Physiology Education*, 32(1), 35–37.
- Batı, A. H., Tetik, C., and Gürpınar, E. (2010). Öğrenme yaklaşımları ölçeği yeni şeklini Türkçeye uyarlama ve geçerlilik güvenirlik çalışması. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 30(5), 1639–1646.
- Biggs, J. B. (1988). Assessing student approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23(2), 197–206.
- Biggs, J., Kember, D., and Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133–149.
- Brandt, J. D. (1975). Internal versus external locus of control and performance in controlled and motivated reading-rate improvement instruction. *Journal of Counseling Psychology*, 22(5), 377–383.

- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık (9th ed., p. 201). Ankara: PegemA.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: their change through secondary school and their influence on academic performance. *The British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 203–21.
- Case, J., and Marshall, D. (2004). Between deep and surface: Procedural approaches to learning in engineering education contexts. *Studies in Higher Education*, 29(5), 605–615.
- Chin, C., and Brown, D. E. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(2), 109–138.
- Çuhadar, C., Gündüz, Ş., & Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımları ve akademik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 251–259.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'in iç-dış kontrol odağı ölçeği (RİDKOÖ)'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 10–16.
- Dart, B. C., and Clarke, J. A. (1991). Helping students become better learners: A case study in teacher education. *Higher Education*, 22(3), 317–335. doi:10.1007/BF00132294
- Deryakulu, D. (2002). Denetim odağı ve epistemolojik inançların öğretim materyalini kavramayı denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 55–61.
- Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 74–88.
- Entwistle, N., and McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325–345.
- Gibbs, G., and Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100.
- Gijbels, D., and Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: Can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32(4), 399–409.
- Gijbels, D., Watering, G., Dochy, F., and Bossche, P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 20(4), 327–341.
- Kember, D., Biggs, J., and Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *The British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 261–79.
- Kuzgun, Y., ve Deryakulu, D. (Eds.). (2006). *Eğitimde bireysel farklılıklar* (2nd ed., p. 346). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Main, J. D., and Rowe, M. B. (1993). The relation of locus-of-control orientation and task structure to problem-solving performance of sixth-grade student pairs. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(4), 401–426.
- Newble, D. I., and Entwistle, N. J. (1986). Learning styles and approaches: Implications for medical education. *Medical Education*, 20(3), 162–75.
- Olpak, Y. Z., ve Korucu, A. T. (2014). Öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 333–347.

- Ozan, C., ve 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., ve Gündoğdu, K. (2012). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 75–92.
- Önder, İ., ve Beşoluk, Ş. (2010). Düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci anketinin (R-SPQ-2F) Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 55–67.
- Özgür, H., ve Tosun, N. (2012). Öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 113–125.
- Prosser, M., and Trigwell, K. (1999). Relational perspectives on higher education teaching and learning in the sciences. *Studies in Science Education*, 33(1), 31–60.
- Rose, R. J., Hall, C. W., Bolen, L. M., and Webster, R. E. (1996). Locus of control and college students' approaches to learning. *Psychological Reports*, 79(1), 163–171.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1).
- Senemoğlu, N. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 65–80.
- Sezgin Selçuk, G., Çalışkan, S., & Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 25–41.
- Şahin Taşkın, Ç. (2012). Epistemolojik inançlar: Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını yordayıcı bir değişken. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 273–285.
- Trigwell, K., Prosser, M., and Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57–70.
- Wilson, K., and Fowler, J. (2005). Assessing the impact of learning environments on students' approaches to learning: Comparing conventional and action learning designs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(1), 87–101.
- Yılmaz, M. B., ve Orhan, F. (2011). Ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).