

Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

The Validity and Reliability Study of the Turkish Version of the Study Process Questionnaire

M. Betül YILMAZ* Feza ORHAN**
Yıldız Teknik Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, yükseköğrenim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının derin ya da yüzeysel olduğunun belirlenmesinde kullanılan Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamaktır. Türkçe form, dilsel eşdeğerlik sınavasının ardından geçerlik, güvenirlik çalışması için 400 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Türkçe ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, güvenirliğin belirlenmesi için Cronbach Alfa katsayısı, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ile üst ve alt %27'lik gruplar arasındaki farkların anlamlılığı incelenmiştir. Bulgular 20 maddeden oluşan ölçekte derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım şeklinde iki faktörlü bir yapı olduğunu ortaya koymuştur. Derin yaklaşım faktörünün Cronbach Alfa katsayısı 0.79, yüzeysel yaklaşım faktörünün Cronbach Alfa katsayısı 0.73'tür. Üst ve alt % 27 'lik grupların madde ortalamaları arasındaki tüm farklar anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular ışığında ölçeğin Türk üniversite öğrencileri için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme yaklaşımları, ölçek uyarlama, geçerlik, güvenirlik

Abstract

The purpose of this study is to adapt the new version of Study Process Questionnaire (SPQ) to Turkish. The SPQ is a scale which is developed to be used by university students to specify their study processes as deep or surface learners. The Turkish form of the scale was administered to 400 university students for the validity and reliability analysis after examining and confirming equivalency between English and Turkish versions. In order to examine the validity and reliability properties of the questionnaire, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, Cronbach Alpha correlation coefficients, corrected item-total correlation, t-tests between items' means of upper 27%-lower 27% points were used. Results of these analyses show that the 20 item-scale has two factors which are deep approach and surface approach. The Cronbach alpha coefficients were 0.79 and 0.73. According to t-test results, differences between each item's means of upper 27% and lower 27% points are significant. According to the results, it is concluded that the Turkish version of SPQ is suitable for the Turkish university students.

Keywords: Learning Approaches, Scale adaptation, Validity, Reliability

* Öğr. Grv. Dr. M. Betül YILMAZ, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, Davutpaşa / İstanbul, beyilmaz@yildiz.edu.tr

** Doç. Dr. Feza ORHAN, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, Davutpaşa / İstanbul, forhan@yildiz.edu.tr

Summary

Purpose

Biggs (1999) defines the learning approach as ways of learning a particular task as a characteristic of students. The deep approach refers to activities that are appropriate to handling the task so that an appropriate outcome is achieved (Biggs, 1999). The surface approach refers to activities at an inappropriately low cognitive level, which yields fragmented outcomes that do not convey the meaning of the encounter (Biggs, 1999). Biggs developed Study Process Questionnaire (SPQ) as a 43-item self-report scale with three factors: *deep*, *surface* and *achieving*. Depending on the criticisms from researchers that the *achieving* factor is not distinctive enough, SPQ is revised by Biggs, Kember and Leung (2001) and produced a new two-factor version. New version of SPQ has 20 items and assesses deep and surface approaches only. Also each factor has two sub-factors motivation and strategy. The purpose of this study was to adapt 20-item SPQ to Turkish and examine the equivalency between English and Turkish versions, as well as validity, and reliability properties of the questionnaire.

Method

In this research, a descriptive method is used. The 20-item SPQ was translated into Turkish and back-translated into English by language specialists. An English native speaker approved that items in English and Turkish so that both versions have the same meanings. To check out the equivalency between the original and Turkish scales, both forms were administrated to 56 English Language trainee teachers, with interval of three weeks. After examining and confirming equivalency between English and Turkish versions; Turkish version of SPQ was administrated to a total of 400 university students from different departments and faculties at Yildiz Technical University. The distribution of participants in terms of gender as follows; 43% (n=172) girls, 57% (n=228) boys. According to the gathered data, 41% (n=163) of participants are freshman, 27% (n=109) are sophomores, 21% (n=83) are juniors, and 11% (n=45) are seniors. In the data analysis phase, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, corrected item-total correlation, t-tests procedures were applied. Exploratory factor analysis was performed to examine the factor structure of the scale according to the data obtained from the Turkish students. Confirmatory factor analysis was performed to examine the original scale's structure approved in Turkish culture. The correlations between the total scores of component-factors are calculated. The differences between items mean scores, and factor means of the upper 27% and lower 27% are examined by the independent t-test.

Results

To check out the equivalency between the original and Turkish scales, both forms were administrated to 56 English Language trainee teachers with interval of three weeks. The Pearson correlation coefficients for deep approach and surface approach were respectively .972 and .929. These results confirm that Turkish and English versions of the scales were equivalent. Exploratory factor analysis results revealed that the Turkish version of SPQ has a two-factor structure as the original scale, but the motivation and strategy subscales were not found. Confirmatory factor analysis approved that the Turkish version of SPQ has two factors which are deep approach and surface approach. This result supports exploratory factor analysis results. The following statistics were calculated to evaluate the goodness of fit of the model of the scale that consists of two factors: $\chi^2/df=2.19$, GFI = 0.91; AGFI = 0.89; CFI = 0.87; RMR = 0.08; SRMR = 0.062; RMSEA = 0.057. For RMSEA, values at or less than .08 were taken to reflect a reasonable fit and values under .05 were considered to be an excellent; and for GFI, values at or greater than .90 were considered to be a satisfactory fit (Beauducel ve Wittmann, 2008). The Cronbach alpha coefficients were 0.79 for deep approach and 0.73 for surface approach. The corrected item-total correlations ranged 0.20 to 0.60. According to t-test results, for each factor and each item, differences between means of upper 27%

and lower 27% groups were significant. These values showed that the Turkish version of SPQ indicated a satisfactory fit to the Turkish culture.

Discussion

In this study, the factor structure of the Turkish version of the SPQ developed by Biggs, Kember and Leung (2001) is examined via exploratory and confirmatory factor analysis. The CFA results showed that the factorial model of SPQ consists of 2 factors and has an acceptable degree of goodness of fit for Turkish university students, although still needs to be improved. The alpha values of the factors of the SPQ showed acceptable reliability. The results of item analysis of the scale showed that the items distinguished the individuals sufficiently in terms of relevant features of the items.

The Turkish version of the SPQ can be used in assessing the learning approaches the university students have in a particular course. Besides, determining students learning approach could provide valuable insights for instructors who want to create more effective learning environments. On the other hand, following how students' learning approaches change depending on the course they take could also provide valuable data for new research studies. The scale can also be utilized in experimental research studies on individual differences to enrich the related literature.

Giriş

Bireyin öğrenmesini etkileyen faktörlerden bir tanesi, doğru ve etkili şekilde ders çalışmasıdır. Öğrencilerin ders çalışma yöntemleri konusunda yapılan ilk çalışmalardan biri Brown ve Holtzman'a (1966; akt. Entwistle, McCune, 2004) aittir. Bu araştırmada bireylerin ders çalışma yollarının etkili olmasını sağlayan faktörler; etkili ders çalışma süreçleri (procedure), verilen işi/ödevi tamamlamada çabukluk, ders öğretmeni hakkında olumlu görüş ve dersin hedeflerini benimseme şeklinde dört başlık altında toplanmıştır. Daha sonraları yapılan başka araştırmalarda da öğrenilenleri anlamlandırma çabası, akademik alanda başarıya ulaşma azmi ve başarısız olma korkusu gibi farklı faktörlerin ders çalışma yollarını etkileyebildiğine yönelik verilere ulaşılmıştır (Entwistle, McCune, 2004).

Bu kapsamda üzerinde çalışılan konulardan bir tanesi de öğretim ortamındaki öğrencilerin öğrenme eylemi sırasındaki amaçlarının ne olduğudur. Biggs'e (1999) göre bireyler belirli bir öğrenme işini gerçekleştirirken iki farklı şekilde davranabilmektedirler: Öğrenenlerin bir kısmı üzerinde çalıştığı konuyu tüm boyutları ile anlamaya ve zihninde anlamlandırmaya çalışırken, diğer bir kısmı ise konunun farklı noktaları arasında ilişkilendirme yapmadan sadece ezberlemeye odaklanmaktadır (Biggs, 1999). Bir başka deyişle bazı öğrenenler konuyu tam olarak anlamak amacıyla yola çıkarlarken, bazıları ise sadece ders geçme amacı ile öğrenme etkinliğinde bulunmaktadır.

Bireylerin öğrenme için çaba sarf ederken hangi amaç doğrultusunda hareket ettikleri ilk olarak Marton ve Säljö (1976) tarafından araştırılmıştır. Bu araştırmada bir grup üniversite öğrencisinin verilen bir metin üzerinde nasıl çalıştıklarına ilişkin nitel bir çalışma yapılarak, öğrencilerin deney sırasında okuduklarını derin veya yüzeysel olmak üzere iki ayrı düzeyde işledikleri belirlenmiştir (Marton ve Säljö, 1976). Çalışma sonunda; metni derin düzeyde işleyen öğrencilerin öğrenme ile ilgili çabaları okuduğunu anlama amacı ile ilişkilendirilirken, yüzeysel düzeyde işleyen öğrencilerin sadece sınav esnasında yeterli performans sergilemeyi hedefledikleri ortaya konmuştur (Marton ve Säljö, 1976). Bu çalışma, literatürde "öğrenme yaklaşımları" ismiyle anılan çalışmaların başlangıç noktasını oluşturmaktadır.

Öğrenme yaklaşımları, belirli bir öğrenme işini gerçekleştirmek için gözetilen amaç ve seçilebilecek etkinliklerdeki farklılaşmayı ifade etmekte (Entwistle, McCune, 2004), öğrenenlerin ders çalışırken kullandıkları stratejileri ve bu stratejileri seçme amaçlarını kapsamaktadır (Prosser, Trigwell, 1999). Bu kapsamda bireylerin öğrenme yaklaşımları ya "derin öğrenme" ya

da “yüzeysel öğrenme” şeklinde olmaktadır. Literatürde görülen “derin yaklaşım” ve “yüzeysel yaklaşım” ifadeleri de aynı kavramı tanımlamaktadır. Bireyler öğrenme etkinliği sırasında yaklaşımlardan bir tanesine göre hareket etmektedirler.

Derin yaklaşım kullanan öğrenenlerin temel amaçları yüksek not almak değil, konuyu anlayarak kendilerine mal etmektir. Bu amaçla konunun bütünselliğini kaybetmeden özünü anlamaya odaklanırlar. Öğretim sırasında kendilerine sunulan ve araştırarak buldukları ek materyalleri sorgulayarak sunulan kanıtları ve yorumları ilişkilendirir, ileri sürülen iddiaların mantığını irdeler, kendilerine sunulan yeni bilginin önceki bilgi birikimleri ve günlük hayattaki deneyimleri ile ilişkisini kurarlar (Biggs, 1987; Ramsden, 1991; Entwistle, 2000; Beattie, Collins ve McInnes, 1997). Yüzeysel yaklaşımı benimseyen öğrencilerin temel amaçları ise derste kendilerinden beklenen asgari performansı sergilemektir. Bu öğrenciler, değerlendirmede ne istenecekse ona odaklanarak işe yarayacağını düşündükleri ipuçlarını ararlar. Bu amaçla konuyu -bütünlüğü kaybederek- parçalara ayırır ve ezberlerler. Kendilerine sunulan yeni fikir ve bilgileri edilgen bir şekilde kabul ederler. Öğrenme için gerekli ödev vb. etkinlikleri dış kaynaklı bir yük olarak görürler. (Biggs, 1987; Ramsden, 1991; Entwistle, 2000; Beattie, Collins ve McInnes, 1997).

Görüldüğü üzere derin yaklaşıma sahip bireyler aynı zamanda etkili bir öğrenme gerçekleştirmeye aday öğrenme stratejileri kullanmaktadırlar. Marton ve Säljö’ye (1984, akt: Ramsden, 1991) göre de derin yaklaşım sadece ‘en iyi’ yaklaşım değil, bireyin öğrenme materyallerini anlamasının en iyi hatta yegâne yoludur. Nitekim yapılan araştırmalarda derin yaklaşımla yüksek akademik başarı arasında ilişki bulunmuştur (Gow, Kember, Cooper, 1994; Booth, Luckett, Mladenovic, 1999; Byrne, Flood, Willis, 2002).

Öğrenme yaklaşımları ile ilgili önemli bir nokta, bireylerin sahip oldukları belirli ve değişmez öğrenme stillerinin tersine, duruma göre farklı öğrenme yaklaşımları sergileyebilmeleridir. Öğrenenin çalıştığı konu ile arasındaki ilişki (sevme, ilgilenme, ihtiyaç duyma, vb.) tercih ettiği öğrenme yaklaşımını da belirler (Ramsden, 1991). Trigwell ve diğerlerinin (1999) yaptıkları çalışmalar, öğrenci merkezli öğretimin derin öğrenme yaklaşımı ile, tersi olarak öğretmen merkezli öğretimin de yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenme materyalinin ilgi çekici olması da derin öğrenme yaklaşımına zemin hazırlayıcı mahiyettedir (Spencer, 2003). Öte yandan, uygun olmayan kaynakların öğretme amacıyla kullanılması, edilgen ve öğretmen kaynaklı öğretim gibi unsurlar öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımları kullanmalarına yol açmaktadır (Spencer, 2003). Bu noktadan hareketle öğretmenlerin etkili öğrenmeyi sağlamak için öğrenci merkezli ve etkileşimli öğretim ortamları sunmaları, ayrıca ders ortamında var olan yüzeysel yaklaşıma sahip öğrencileri belirleyerek bu öğrencilerin derin yaklaşım kapsamındaki stratejileri kullanmaları yönünde önlemler almaları önerilmektedir.

Türkiye’de öğrenme yaklaşımları, üzerinde az çalışılan bir konudur. Yapılan literatür taramasında bulunan iki çalışmadan bir tanesi Ellez ve Sezgin’e (2002) aittir ve üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilmiş bir öğrenme yaklaşımları ölçeğidir. Diğer çalışma ise Çolak ve Fer (2007) tarafından yapılan ve Biggs, Kember ve Leung (2004) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek üzere geliştirilmiş olan “Öğrenme Yaklaşımları Envanteri”nin uyarılama çalışmasıdır. Yurtdışındaki literatürde öğrenenlerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla kullanılan birden fazla ölçek bulunmaktadır. Entwistle ve McCune (2004) yaptıkları meta-analizde bu ölçekleri şöyle sıralamışlardır: Schmeck, Ribich, ve Ramanaiah tarafından 1977’de geliştirilen Inventory of Learning Processes (ILP), Weinstein, Schulte ve Palmer tarafından 1987’de geliştirilen Learning and Study Strategies Inventory (LASSI), Vermunt tarafından 1998’de geliştirilen Inventory of Learning Styles (ILS), Entwistle ve Ramsden tarafından 1983’te geliştirilen Approaches to Studying Inventory (ASI) ve Biggs tarafından 1987’de geliştirilen Study Process Questionnaire (SPQ)’dir. Bu ölçeklerin tamamında öğrenenlerin ders çalışırken hangi amaca yönelik hareket ettikleri incelenmektedir. Bunun yanı sıra LASSI ve ILP ölçeklerinde öğrenenlerin ders çalışma sürecini zaman yönetimi, yardım arama, kendini sınama gibi farklı faktörler kapsamında nasıl örgütledikleri de ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar, ölçekte yer alan madde sayısının diğer ölçeklere göre dikkate değer ölçüde az olmasını (ASI 52,

ILS 120 madde) ve farklı kültürlerde, farklı değişkenlerle, farklı öğrenme-öğretme süreçlerinde pek çok araştırmada (Kirby, Silvestri, Allingham, Parrila ve La Fave, 2008; Watters & Watters, 2007; Pandey & Zimitat, 2007; Gijbels, Van De Watering, Dochy ve Van Den Bossche, 2005) kullanılmış olmasını dikkate alarak SPQ'nun 2001'de yeniden gözden geçirilen versiyonu olan "Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği" (DÇYÖ) üzerinde çalışmaya karar vermişlerdir.

Araştırmanın amacı, Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilmiş olan "Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği" (DÇYÖ)'nin Türkçe formunun dilsel eşdeğerliğinin, geçerliğinin ve güvenirliğinin incelenmesidir. Bu çerçevede çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır: DÇYÖ'nün (1) dilsel eşdeğerliği nedir, (2) geçerliği nedir, (3) güvenirliği nedir?

Yöntem

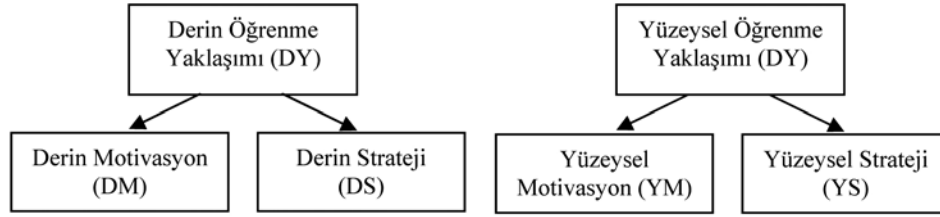
Model ve Çalışma Grubu

Genel tarama modeline göre yürütülen bu çalışma, Yıldız Teknik Üniversitesi (YTÜ)'nin farklı bölümlerini sayısal, sözel, eşit ağırlık ve dil alanlarından aldıkları puanlarla kazanan toplam 400 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun %43'ünü kız (n=172), %57'sini erkek öğrenciler (n=228) oluşturmaktadır. 97 öğrenci (%24) 18, 113 öğrenci (%28) 19, 106 öğrenci (%27) 20, 63 öğrenci (%16) 21 yaşındadır. 22 yaş ve üzeri öğrencilerin sayısı ise 21 (%5)'dir. Çalışma grubu 163 (%41) 1. sınıf, 109 (%27) 2. sınıf, 83 (%21) 3. sınıf ve 45 (%11) 4. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun % 50'si (n=207) sayısal alandan gelen öğrencilerden oluşurken, sözel ve dil alanından % 31 (n=124), eşit ağırlık alanından % 17 (n=69) öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışmalarının üzerinde gerçekleştirildiği *Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği* (DÇYÖ)'nin öncülü Biggs tarafından 1987'de geliştirilen *Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği* (Study Process Questionnaire - SPQ) 'dir. SPQ derin, yüzeysel ve eriş (achievement) şeklinde üç boyut barındıran 43 maddeden oluşmaktadır (Biggs, 1987). Ölçeğin kullanıldığı çeşitli araştırmalar sonucunda eriş boyutunun yeterince çalışmadığına yönelik eleştiriler ortaya çıkmıştır (Kember & Leung, 1998; Biggs, Kember ve Leung, 2001). Bu nedenle ölçeğin öncülü üzerinde doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlik çalışmaları yapılarak 20 maddelik iki faktörlü yeni ölçek (Revised Two-Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F) elde edilmiştir (Biggs, Kember ve Leung, 2001). Eldeki çalışmada ölçeğin 2001 yılında geliştirilmiş olan bu son hali kullanılmış ve veriler bu ölçekle toplanmıştır. Özgün ölçek metni geçerlik, güvenirlik çalışmasının yayımlandığı makaleden elde edilmiştir. Söz konusu makalede ölçeğin araştırma amaçlı kullanımının serbest bırakıldığı ifade edilmektedir (Biggs, Kember ve Leung, 2001).

Biggs (1976; akt: Beattie, Collins ve McInnes, 1997) ders çalışma süreçlerinde "motivasyon" ve "strateji" olmak üzere iki temel etkenin varlığına dikkat çekmektedir. Öğrencinin hangi amaçla ders çalıştığı motivasyonunu, hangi yöntemleri kullanarak ders çalıştığı ise stratejisini oluşturmaktadır. Bu temelden hareketle ölçekte, derin ve yüzeysel yaklaşım boyutlarının her birinin altında ayrı ayrı yer alan motivasyon ve strateji alt boyutlarına yer verilmiştir (Biggs, Kember ve Leung, 2001). Ölçeğin şematik gösterimi Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. DÇYÖ'nün Boyut ve Alt Boyutları

Özgün ölçekte yer alan maddelerin boyut ve alt boyutlara göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

DÇYÖ Maddelerinin Boyutlara ve Alt Boyutlara Göre Dağılımı

Boyut	Alt Boyut	Madde No
Derin Yaklaşım	Derin Motivasyon	1, 5, 9, 13, 17
	Derin Strateji	2, 6, 10, 14, 18
Yüzeysel Yaklaşım	Yüzeysel Motivasyon	3, 7, 11, 15, 19
	Yüzeysel Strateji	4, 8, 12, 16, 20

Tablo 1'de görüldüğü gibi ölçekteki maddelerin 10 tanesi derin yaklaşımı (derin motivasyonla ilgili 5 madde, derin strateji ile ilgili 5 madde), diğer 10 tanesi ise yüzeysel yaklaşımı (yüzeysel motivasyonla ilgili 5 madde, yüzeysel strateji ile ilgili 5 madde) ölçmeye yöneliktir. Ölçekte yer alan derin strateji ve derin motivasyon alt boyutlarının puanları toplanarak derin yaklaşım puanı elde edilmektedir. Aynı şekilde, yüzeysel yaklaşım puanının belirlenmesi için de yüzeysel strateji ve yüzeysel motivasyon alt boyutlarının puanları toplanmaktadır (Biggs, Kember ve Leung, 2001).

Özgün ölçek çalışmasında yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve elde edilen uyum indeksi değerleri (CFI=0.998, SRMR=0.002) önerilen modelin geçerli olduğunu göstermiştir. Özgün ölçeğe ait derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım Cronbach Alfa değerleri sırasıyla 0.73 ve 0.64'tür. Alt boyutlar olan derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon ve yüzeysel strateji için ise bu değerler sırasıyla .62, .63, .72 ve .57'dir.

Ölçekteki maddelerin cevaplanmasında beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılarak, 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)", "benim için her zaman ya da hemen hemen her zaman geçerli (5)" seçenekleri sunulmuştur (Biggs, Kember ve Leung, 2001). Bu durumda derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşımın her biri için alınabilecek puan aralığı 10 ila 50 arasında değişmektedir. Öğrencinin öğrenme yaklaşımı hangi yaklaşımdan daha yüksek puan aldığına dayalı olarak belirlenmektedir.

Veri Toplama

Dilsel eşdeğerlik çalışması sonucunda geliştirilen Türkçe ölçek 2007-2008 öğretim yılında, farklı ders ortamlarındaki 400 lisans öğrencisine, gönüllülük esasına uygun şekilde uygulanmıştır. Öğrencilerden ölçekte yer alan yönergeyi okumaları ve bu yönergeye uygun şekilde ölçeği doldurmaları istenmiştir. Ölçeğin doldurulma süresi 7 ila 13 dakika arasında değişmiştir. Öğrencilerin demografik özellikleri araştırmacılar tarafından geliştirilen bir formun ölçekle birlikte verilmesi yoluyla toplanmıştır.

İşlemler

Özgün ölçek uzmanlarca Türkçeye tercüme edilerek Türkçe form elde edilmiş ve özgün formla dilsel eşdeğerliği incelenmiştir. Her iki ölçeğin eşdeğer olduğu tespit edildikten sonra geçerlik çalışması kapsamında ilk olarak Türkçe ölçeğin faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) yapılmış ve özgün ölçeğin Türk öğrenciler üzerinde kullanılması ile ortaya nasıl bir yapı çıktığı belirlenmiştir. İkinci olarak özgün ölçeğin geliştirilmesindeki yaklaşımla paralellliğini sınamak için doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) kullanılmış ve özgün faktör yapısının Türk öğrencilerden elde edilen verilerle uyumlu olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bir sonraki aşamada güvenirlik çalışmasına geçilerek test-tekrar test tekniği ile ölçeğin kararlılığı sınanmış ve Türkçe ölçeğin madde analizleri yapılmıştır.

Araştırmada açımlayıcı faktör analizi, madde analizleri, tek yönlü varyans analizi ve t-testi hesaplamaları için SPSS 15.00, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için ise Lisrel 8.51 kullanılmıştır.

Bulgular

Özgün ölçeğin Türkçeye çevrilmesi ve elde edilen Türkçe ölçeğe ait geçerlik ve güvenirlik bulguları ayrı alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

Ölçeğin Türkçeye uyarlanabilmesi için ilk olarak dilsel eşdeğerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla özgün ölçek ilk olarak İngilizce alanında lisans eğitimi almış ve Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapmakta olan yabancı dil alanındaki dört uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra bu uzmanlardan ikisi bir araya gelerek tüm çevirileri tek bir metin altında toplamışlardır. Oluşturulan bu geçici form; yine İngilizce alanında lisans eğitimi almış dört uzman tarafından geri çeviri yöntemi ile tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Elde edilen İngilizce formlar iki uzman tarafından tek bir form şeklinde bir araya getirilmiş ve elde edilen ölçeğin aslı ile tutarlı olduğu görüşüne varılmıştır.

Bir sonraki aşamada özgün ve çeviri ölçekler anadili İngilizce olan ve Türkçeyi de iyi konuşan bir uzman tarafından incelenerek, Türkçe ölçeğin aslı ile tutarlı olduğu teyit edilmiştir. Son olarak Türkçe ölçek bir Türk dili uzmanı tarafından Türkçe ifade açısından incelenerek son halini almış ve Türkçe ölçek üzerinde istatistiksel açıdan dilsel eşdeğerlik çalışması aşamasına geçilmiştir.

DCYÖ'nin dilsel eşdeğerlik çalışmaları için İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 56 kişilik bir gruba ulaşılarak ilk olarak İngilizce üç hafta sonra ise Türkçe ölçek uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden alınan alt boyut ve boyut puanları arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Elde edilen Pearson korelasyon katsayıları iki temel boyut olan derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım için sırasıyla .972 ve .929'dur. Dört alt boyut için Pearson korelasyon katsayıları ise .944 (derin motivasyon), .857 (derin strateji), .905 (yüzeysel motivasyon), .789 (yüzeysel strateji) şeklindedir. Türkçe ve İngilizce ölçeklerde yer alan 20 maddenin Pearson korelasyon katsayıları da .721 ile .956 arasında değişmektedir. Gerek boyutlar ve alt boyutlar gerekse maddeler bazında elde edilen katsayılar her ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarının dil açısından eşdeğer olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bu noktada Türkçe formun geçerlik çalışmasına geçilmiştir.

Geçerlik Çalışması

Veri toplama aracı ile ilgili açıklamalarda da belirtildiği gibi, orijinal ölçekte öğrencilerin öğrenme yaklaşımları derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım şeklinde iki boyutta belirlenmekte, derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon ve yüzeysel strateji olmak üzere dört alt

boyut ise bu boyutların altında yer almaktadır. Derin yaklaşım derin motivasyon ile derin strateji, yüzeysel yaklaşım ise yüzeysel motivasyon ve yüzeysel strateji alt boyutlarından alınan puanların ayrı ayrı aritmetik toplamı ile elde edilmektedir. Özetle, ölçek iki boyutlu olarak kullanılmakta, ancak her bir boyut altında ayrıca ikiye alt boyut bulunmaktadır (Biggs, Kember ve Leung, 2001).

Geçerlik çalışması kapsamında ilk olarak ölçeğin Türkçe formunun Türk öğrenciler üzerinde kullanılması ile ortaya nasıl bir yapı çıktığını keşfetmek üzere açımlayıcı faktör analizi, özgün faktör yapısının Türk öğrencilerden elde edilen verilerle uyumlu olup olmadığını incelemek üzere ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları: Seçilen çalışma grubu için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri .86'dır. Faktör analizinin ilk aşamasında ölçekte yer alan 20 madde üzerinde çalışılmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğin; faktör yükleri .51 ile .74 arasında değişen, toplam varyansın % 56'sını açıklayan ve özdeğeri 1'den büyük 5 faktörde toplandığını, ancak gerek faktör sayısı gerekse maddelerin faktörlere dağılımı açısından özgün ölçekten farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, faktör sayısı özgün ölçekteki alt boyut sayısı olan 4 olarak belirlenerek analiz tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda dört faktörün toplam varyansın % 53'ünü açıkladığı ve maddelerin faktör yüklerinin .43 ile .77 arasında değiştiği, ancak özgün ölçekteki derin ve yüzeysel yaklaşım boyutlarının dört alt boyutunu oluşturan ve Tablo 1'de daha önce verilmiş olan madde dağılımları ile uyumlu olmadığı görülmüştür. Gerçekleştirilen değişik döndürme teknikleri ile de farklı bir sonuca ulaşamamıştır. Bu durumda ölçek derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı altındaki motivasyon ve strateji alt boyutlarını ölçmek için uygun bulunmamıştır.

Bu noktada ölçeğin sadece derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım boyutlarının denendiği alt boyutların dikkate alınmadığı iki faktörlü yapının test edilmesine karar verilmiş ve iki boyutu test eden yeni bir faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda iki faktörün toplam varyansın % 42'sini açıkladığı ve maddelerin faktör yüklerinin .40 ile .71 arasında değiştiği görülmüştür. Varimax döndürme tekniğinin uygulanmasından sonra maddelerin faktörlere dağılımı Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2 .

DÇYÖ'nün Üçüncü Aşama Faktör Analizi Sonuçları
(Kaiser Normalleştirilmesiyle Varimax Dik Döndürme Sonrası)

Madde No	Özgün Ölçekteki Boyut	Ortak Faktör Varyansı	F1	F2
13	Derin Yaklaşım	.548	.710	
18	Derin Yaklaşım	.422	.646	
10	Derin Yaklaşım	.368	.607	
9	Derin Yaklaşım	.409	.604	
6	Derin Yaklaşım	.436	.602	
14	Derin Yaklaşım	.369	.597	
5	Derin Yaklaşım	.271	.484	
2	Derin Yaklaşım	.241	.481	
1	Derin Yaklaşım	.227	.470	
17	Derin Yaklaşım	.217	.466	
12	Yüzeysel Yaklaşım	.501		.681
20	Yüzeysel Yaklaşım	.443		.665
19	Yüzeysel Yaklaşım	.422		.622
11	Yüzeysel Yaklaşım	.371		.597
3	Yüzeysel Yaklaşım	.389		.572
15	Yüzeysel Yaklaşım	.361		.548
16	Yüzeysel Yaklaşım	.290		.509
3	Yüzeysel Yaklaşım	.389		.486
7	Yüzeysel Yaklaşım	.233		.416
8	Yüzeysel Yaklaşım	.273		.396
		Özdeğer (Toplam = 8.327)	4.437	3.890
		Açıklanan Varyans (%) (Toplam= % 41.635)	22.184	19.451

Tablo 2 incelendiğinde, faktörlerin özdeğerlerinin ve açıkladıkları varyans miktarlarının sırasıyla birinci faktör için 4.44 ve % 22.18, ikinci faktör için 3.89 ve % 19.45 olduğu görülmektedir. Yine Tablo 2 incelendiğinde, ölçekteki tüm maddelerin derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım boyutlarına özgün ölçekle uyumlu şekilde dağıldıkları görülmektedir.

Tüm bu analizler neticesinde, Türkçe ölçeğin strateji ve motivasyonu belirleyen alt boyutları ölçemediği, ancak bireyin derin ya da yüzeysel öğrenme yaklaşımını belirleme açısından uygun olduğu söylenebilir.

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları: Açımlayıcı faktör analizi sonucunda yerelleştirmesi yapılan DÇYÖ'nün iki temel boyut ve her bir boyutun altında ikişer alt boyut yapısını göstermediği belirlenmiştir. Bu safhada yapı bir de doğrulamalı faktör analizi ile sınanmıştır.

DFA kapsamında ilk olarak özgün ölçeğin geçerlik çalışmalarında kullanılan yapı Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) ile sınanmıştır. Buna göre ikinci düzey DFA yapılarak, derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım örtük değişkenleri altında derin ve yüzeysel motivasyon ile derin ve yüzeysel strateji örtük değişkenlerinin yer aldığı modele ait uyum istatistikleri hesaplanmıştır. Analiz sonucunda ki-kare ($X^2 = 420.05$, $p=.000$, $sd=165$) değeri başta olmak üzere uyum indeksleri (GFI=0.80; AGFI=0.88; CFI=0.79; RMR=0.087; SRMR=0.066; RMSEA=0.068) modelin iyi uyum göstermediğini ortaya koymuştur. Ayrıca model özgün ölçek çalışmasında sunulan modelle de örtüşmemiştir. Bu durum daha önce yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları ile de uyumludur.

Bu sonuçlardan yola çıkılarak özgün ölçek çalışmasında "Model 2" adıyla incelenen ve sadece derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım boyutlarını içeren modelin sınanmasına karar verilmiştir. Bu durumda modelde sınanan örtük değişkenler sadece derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşımdır.

Yapılan birinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum istatistikleri ki-kare = 432.30 ($p=.000$, $sd=169$); GFI = 0.90; AGFI = 0.87; CFI = 0.83; RMR = 0.086; SRMR = 0.067; RMSEA = 0.064 şeklindedir. Bu değerler incelendiğinde, bir önceki sınamaya göre uyum indekslerinde göreceli bir iyileşme olduğu, modelin kabul edilebilir hale geldiği görülmektedir. Ancak LISREL tarafından bu sonuçlara ilişkin önerilen düzeltme indisleri incelendiğinde, özellikle 8. ve 11. maddeler ($r=0.42$) ile 10. ve 14. maddelerin ($r=-0.15$) hata varyansları arasında dikkate değer düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Bu madde çiftleri incelendiğinde, 8. ve 11. maddelerin her ikisinin de yüzeysel yaklaşım örtük değişkenine yönelik oldukları, özgün ölçekte farklı alt boyutlara yönelik tanımlanmakla birlikte aynı eylemi (ezberleme) ifade ettikleri görülmüştür. 10. ve 14. maddeler ise aynı örtük değişken altında yer almaktadırlar ve anlamca birbirlerine yakındır. Uzman görüşü doğrultusunda maddelerin çıkarılması yerine, maddeler arasında görülen yüksek hata korelasyonlarının modele eklenerek sınanması kararlaştırılmıştır. Bu düzeltmeler sonucunda ki-kare değeri 366.45 ($p=.000$, $sd=167$) olarak bulunmuştur. İncelenen iki boyutlu modele ait diğer uyum indeksleri Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3.

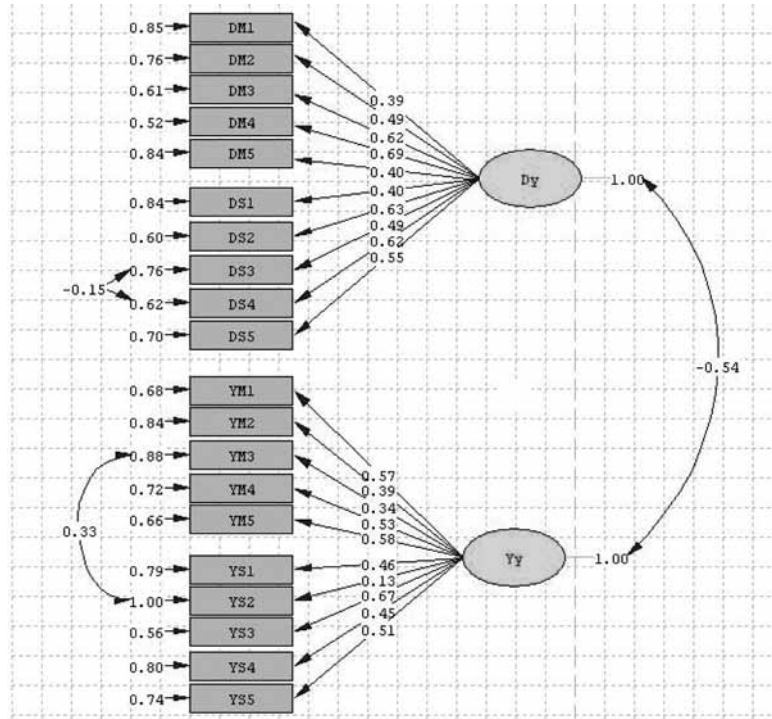
DÇYÖ'nün Uyum İndeksleri ve Uyum İndeklerinin Kabul Sınırları

Uyum İndeksleri	Özgün Ölçek	Türkçe Ölçek	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum*
X^2 / sd	-	2.19	≤ 2	≤ 5
GFI	-	0.91	≥ 0.95	≥ 0.85
AGFI	-	0.89	≥ 0.95	≥ 0.85
CFI	0.992	0.87	≥ 0.95	≥ 0.80
RMR	-	0.080	≤ 0.05	≤ 0.08
SRMR	0.015	0.062	≤ 0.05	≤ 0.08
RMSEA	-	0.057	≤ 0.05	≤ 0.08

Kaynaklar: Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci, & Demirel, 2004; Şencan, 2005; Şimşek, 2007

Tablo 3'te görüldüğü gibi tüm uyum indeksleri kabul edilebilir sınırın üzerinde ve iyi uyuma yakındır (GFI = 0.91; AGFI = 0.89; CFI = 0.87; RMR = 0.08; SRMR = 0.062; RMSEA = 0.057).

Modele ait DFA sonuçları Şekil 2'de verilmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde, faktör yük değerlerinin bir madde için 0.13 (madde 8), diğer tüm maddeler için 0.39 ila 0.69 arasında değiştiği ve tüm değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ek olarak derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım örtük değişkenleri arasındaki korelasyonun negatif olması ölçeğin yapısına uygun, beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.



Şekil 2. DÇYÖ'ne Ait DFA sonuçları

Geçerlik çalışması sonuçlarına göre, derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon ve yüzeysel strateji alt boyutlarının varlığını öngören özgün yapıya, yerleştirme ile elde edilen Türkçe ölçekte ulaşılamamıştır. Buna karşılık, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin ışığında Türkçe ölçeğin bireylerin derin ve yüzeysel yaklaşımlardan hangisini benimsediklerini geçerli bir şekilde ölçtüğü söylenebilir. Nitekim Biggs, Kember ve Leung (2001, 142) ölçeğin sadece bu iki boyutu ölçmek üzere kullanılabileceğini belirtmektedirler. Araştırmacılar elde edilen ve özgün ölçekle alt boyutlar açısından uyumsuz olan bu sonuçların, Türk öğrencilerin ders çalışmaya yönelten amaçlarının (motivasyon) ve kullandıkları yöntemlerin (strateji) farklılığından kaynaklandığı düşüncesindedirler. Çalışmanın devamında yapılan istatistiksel analizler iki boyutlu yapıya göre gerçekleştirilmiştir.

Güvenirlik Çalışması

Test-tekrar test güvenirliği: Ölçeğin ölçmedeki kararlılığını göstermek amacıyla test-tekrar test çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, DÇYÖ'nün Türkçe formu Yıldız Teknik Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 30 kişilik bir çalışma grubuna aynı derste üç hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Uygulamalar sonunda ölçeğin boyut ve alt boyut puanlarının ortalama ve standart sapmaları ile üç hafta ara ile elde edilen puanlar arasındaki Pearson korelasyon katsayıları ve ilişkili grup t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

DÇYÖ Test-Tekrar Test Uygulamasına Ait Madde, Boyut ve Alt Boyut Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları Korelasyon ve t Değerler

Boyut	Öntest			Sontest			r	t
	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss		
Derin Yaklaşım	30	28.80	6.094	30	30.00	6.176	.863**	-1.271
Yüzeysel Yaklaşım	30	29.00	6.838	30	30.47	7.431	.818**	-1.849

** p < .01

Tablo 4 incelendiğinde, temel iki boyut olan derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım puanlarının Pearson korelasyon katsayılarının sırasıyla .86 ve .82 olduğu, yine söz konusu puanlar arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, ölçeğin iki uygulaması arasındaki tutarlılığın kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

İç tutarlılık güvenirliği: Çalışmada iç tutarlılık kapsamında ölçeğin her iki boyutuna ait Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Bu amaçla ulaşılan çalışma grubu daha önce de belirtildiği gibi YTÜ öğrencilerinden oluşan 400 lisans öğrencisidir. Türkçe ve özgün ölçeklere ait Cronbach Alfa değerleri Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5.

DÇYÖ'nün Cronbach Alfa Katsayıları

Cronbach Alfa Değeri	Türkçe Ölçek	Özgün Ölçek
Derin Yaklaşım	.79	.73
Yüzeysel Yaklaşım	.73	.64

Elde edilen ve Tablo 5'te verilen Cronbach Alfa değerleri derin yaklaşım için .79 ve yüzeysel yaklaşım için .73'tür. Bu değerler özgün ölçeğe göre daha yüksektir ve ölçeğin güvenirliği açısından da kabul edilebilir niteliktedir.

İç tutarlılık kapsamında son olarak madde analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, ölçekte yer alan maddelerin kişileri ne kadar ayırt ettiğini incelemek amacıyla; (i) düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış, (ii) üst %27 ile alt %27 grupların ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi yapılmıştır. Bu analizlere ait sonuçlar Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6.

DÇYÖ Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları, Üst %27, Alt %27 Puan Ortalamaları ve Puanlar Arasındaki İlişkisiz t-Testi Sonuçlar

Derin Yaklaşım (DY)					Yüzeysel Yaklaşım (YY)				
Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	$\bar{X}$		t (Üst %27, Alt %27)	Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	$\bar{X}$		t (Üst %27, Alt %27)
		Üst %27	Alt %27				Üst %27	Alt %27	
1	.36	3.75	2.17	11.237	3	.43	3.52	1.70	12.607
2	.36	4.16	2.74	9.816	4	.41	3.94	2.46	12.055
5	.42	3.52	2.09	11.129	7	.29	3.82	2.41	12.962
6	.54	3.16	1.65	14.013	8	.20	3.21	2.46	4.810
9	.54	3.74	1.83	15.127	11	.37	2.94	1.60	9.970
10	.44	4.18	2.76	11.783	12	.55	3.98	2.00	17.753
13	.60	3.44	1.69	16.483	15	.43	3.32	1.68	12.242
14	.52	2.64	1.26	13.126	16	.37	4.44	2.80	11.534
17	.33	3.06	1.87	9.396	19	.51	4.04	2.06	14.858
18	.49	3.80	2.04	13.685	20	.46	3.96	2.11	15.520

Tablo 6'da da görüldüğü gibi, DÇYÖ'nün düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerleri 0.20 ile 0.60 arasında değişmektedir. Üst %27 ile alt %27'lik grupların puanları arasında yapılan t-testi sonuçları, tüm maddeler için ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin derin ve yüzeysel yaklaşıma ait maddelerinin ayrı ayrı toplanması ile elde edilen iki boyut arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

DÇYÖ'nün Boyutların Ortalama ve Standart Sapmaları ile Boyutlararası Korelasyon Değerleri

Boyut	$\bar{X}$	Ss	Korelasyon	
			DY	YY
Derin Yaklaşım	27.58	6.303	-	-.381**
Yüzeysel Yaklaşım	29.02	6.502	-.381**	-

** p< 0.01

Tablo 7'ye göre ölçekten alınan ortalama puanlar derin öğrenme yaklaşımı için 27.58 (Ss=6.303), yüzeysel öğrenme yaklaşımı için 29.02 (Ss=6.502)' dir. İki yaklaşım arasındaki korelasyon ise -.38 olarak hesaplanmıştır. Özellikle ölçeğin temel iki boyutu olan derin ve yüzeysel yaklaşımlara ilişkin maddelerden alınan toplam puanlar arasında korelasyonun düşük ve negatif yönde olması ölçeğin açıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda elde edilen yapısını doğrular mahiyettedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilmiş olan DÇYÖ 'nün dilsel eşdeğerlik çalışması yapılarak Türkçe formu elde edilmiş ve YTÜ öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarının uygulandığı dört farklı grubun puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamış ve Türkçe ölçeğin özgün ölçekle eşdeğer olduğu sonucuna varılmıştır.

Türkçe ölçeğin yapısını ortaya koymak üzere AFA, özgün ölçekte sunulan yapının sınanması amacıyla DFA uygulanmıştır. DÇYÖ'nün AFA sonuçları incelendiğinde, özgün ölçekte var olan dört alt boyut ile paralel bir yapı bulunamamıştır. Ancak ölçek maddeleri özgün ölçeğin iki ana boyutu olan derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım ile tam olarak örtüşmüştür. Benzer şekilde Türkçe ölçek DFA ile sırandığında, dört alt boyut içeren model özgün ölçekten farklı bir yapı ortaya koymuştur. Buna karşılık iki boyutlu modele ilişkin DFA sonuçları özgün ölçekle örtüşmüştür. Yapılan modifikasyon çalışmaları sonucunda elde edilebilen en iyi yapıya ait uyum indeksi değerleri ($X^2/sd=2.19$; GFI=0.91; AGFI=0.89; CFI=0.87; RMR=0.08; SRMR=0.062; RMSEA=0.057) kabul edilebilir uyum değerlerinin üstündedir.

Ölçeğin Cronbach Alfa değerleri iki ayrı boyut için .79 ve .73'tür. Elde edilen her iki değer özgün ölçeğe ait Cronbach Alfa değerlerinin (.73 ve .64) üzerindedir. Üst %27 ve alt %27'lik grubun puanları arasında yapılan t-testi sonuçları tüm maddeler ve alt ölçek puanları için anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu sonuca dayalı olarak, maddelerin ve ölçeğe ait iki boyutun iyi bir ayırt ediciliğe sahip oldukları söylenebilir. Buna dayalı olarak ve en iyi uyum değerlerinin sağlandığı DFA sonuçları dikkate alınarak ölçekteki tüm maddeler korunmuştur. Elde edilen bu bulgulara bağlı olarak, DÇYÖ'nün yapı geçerliğinin kabul edilebilir düzeyde sağlandığı düşünülmektedir.

Gerçekleştirilen işlemler sonunda elde edilen bulgular, DÇYÖ'nün Türkiye koşullarında yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek üzere kullanılabilecek dilsel eşdeğerliğe sahip olduğuna, güvenilirliğinin ve geçerliğinin sağlanmış olduğuna işaret etmektedir. Öte yandan ölçeğin Türk kültürüne uyarlanma sürecinde yapılan DFA sonuçlarının modelin

gerçek verilerle uyumunun kabul edilebilir düzeyde olmasına rağmen daha iyi uyum değerleri sağlayabilmek için geliştirilmeye ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Ayrıca Türkiye evreninde bir çalışma yapılarak Türk kültüründeki normlarının belirlenmesi gerekmektedir

Günümüzde kabul gören çağdaş eğitim anlayışında yapılandırmacı öğrenme anlayışı çerçevesinde öğrenen merkezli öğretim ortamları yaratılmasının önemi ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretim elemanlarının öğrencilerinin bireysel farklılıklarını tespit etme ve bu farklılıkları aşmaya yönelik öğretim ortamları tasarımları gereğini ortaya çıkarmaktadır. Literatürde öğrenenlerin doğuştan sahip oldukları ve değiştirilemez olduğu söylenen zekâ, bilişsel tarz, öğrenme stili gibi özelliklerin tersine bireyin sahip olduğu öğrenme yaklaşımı, öğretim elemanının doğru yönlendirmesiyle değiştirilebilir bir özellik olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerinin ders çalışma sürecinde derin ve yüzeysel yaklaşımlardan hangisini kullandıklarını belirlemesinin etkili öğretim ortamlarının oluşturulmasına katkıda bulunacağına inanılmaktadır. Böylelikle yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin derin öğrenenler olmalarına yönelik adımların atılmasının zemini sağlanmış olacaktır.

Yine yapılacak yeni çalışmalarla ölçeğin aynı örneklem gruplarının farklı dersleri için uygulanması da önemli görülmektedir. Bu yolla öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının derslere göre nasıl değiştiğinin belirlenmesi mümkün olabilecektir. Ayrıca geliştirilen ölçek ile öğrenme sürecinin farklı bilişsel ve duyuşsal değişkenleri arasındaki ilişkilerin araştırılması da alandaki literatürün zenginleştirilmesi açısından yararlı olacaktır. DÇYÖ'nün belirtilen öneriler doğrultusunda araştırmacılar ve diğer ilgililer nezdinde ilgi görmesi ve kullanılması umulmaktadır.

Kaynakça

- Beattie, V., Collins, B., & McInnes, B. (1997, March). Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy? *Accounting Education* , 6 (1), s. 1-12.
- Biggs, J. (1987). *The Study Process Questionnaire SPQ: Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1999). What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning. *Higher Education* , 18 (1).
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. (2001, March). The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology* , 71 (1), s. 133-149.
- Booth, P., Luckett, P., & Mladenovic, R. (1999, December). The quality of learning in accounting education: the impact of approaches to learning on academic performance. *Accounting Education* , 8 (4), s. 277 - 300 .
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). GÜDÜLENME VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇE FORMUNUN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* , 4 (2), 207-239.
- Byrne, M., Flood, B., & Willis, P. (2002). The relationship between learning approaches and learning outcomes: a study of Irish accounting students. *Accounting Education* , 11 (1), s. 27-42.
- Çolak, E., & Fer, S. (2007). Öğrenme Yaklaşımları Envanterinin Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 16 (1), s. 197-212.
- Ellez, A. M., & Sezgin, G. (2002). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.
- Entwistle, N. (2000, November). Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. Eylül 23, 2007 tarihinde Paper presented to the Teaching and Learning Research Programme (TLRP) Conference: <http://www.tlrp.org/acadpub/Entwistle2000.pdf> adresinden alındı

- Entwistle, N., & McCune, V. (2004, December). The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories. *Educational Psychology Review* , 16 (4).
- Gijbels, D., Van De Watering, G., Dochy, F., & Van Den Bossche, P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education - EJPE* , 20 (4), s. 327-341.
- Gow, L., Kember, D., & Cooper, B. (1994). The teaching context and approaches to study of accountancy students. *Issues in Accounting Education* , 9 (1), s. 118-141.
- Kember, D., & Leung, D. Y. (1998). The dimensionality of approaches to learning: an investigation with confirmatory factor analysis on the structure of the SPQ and LPQ. *British Journal of Educational Psychology* , 68 (3), s. 395-407.
- Kirby, J. R., Silvestri, R., Allingham, B. H., Parrila, R., & La Fave, C. B. (2008). Learning Strategies and Study Approaches of Postsecondary Students With Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities* , 41 (1), s. 85-96.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning: I – Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology* , 46, s. 4-11.
- Pandey, P., & Zimitat, C. (2007). Medical students' learning of anatomy: memorisation, understanding and visualisation. *Medical Education* , 41 (1), s. 7-14.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). Relational Perspectives on Higher Education Teaching and Learning in the Science. *Studies in Science Education* , 33 (1), s. 31-60.
- Ramsden, P. (1991). *Learning to Teach in Higher Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Spencer, K. (2003). Approaches to Learning and Contemporary Accounting Education. *Education in a Changing Environment Conference Proceedings*. Education in a Changing Environment Conference Proceedings.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Watters, D. J., & Watters, J. J. (2007). Approaches to Learning by Students in the Biological Sciences: Implications for teaching. *International Journal of Science Education* , 29 (1), s. 19-43.

Bu ölçek, ders çalışmaya yönelik tutumunuz ve her zaman kullandığınız ders çalışma yollarınız hakkında ifadeler içermektedir.

Ders çalışmada “doğru yol şudur” diye bir şey yoktur. Bu tamamen sizin tarzınıza neyin uygun olduğuna ve hangi derse çalıştığınıza bağlıdır. Bundan dolayı, her bir soruya olabildiğince dürüst cevap vermeniz çok önemlidir. Eğer bir soruya vereceğiniz cevabın, üzerinde çalıştığınız derse bağlı olduğunu düşünüyorsanız, sizin için en önemli olabilecek ders(ler)i düşünerek cevaplayın.

Cevaplarınızı verirken aşağıdaki ifadelerden sizin için en uygun olanını kağıt üzerindeki yuvarlağı doldurarak işaretleyin.

- A - Bu madde benim için *hiç* geçerli değil, ya da *nadiren* geçerli
- B - Bu madde benim için *bazen* geçerli
- C - Bu madde benim için *yarı yarıya* geçerli
- D - Bu madde benim için *sık sık* geçerli
- E - Bu madde benim için *her zaman* ya da *neredeyse her zaman* geçerli

Lütfen her soru için en uygun olan sadece *bir* cevabı işaretleyin. Soruyu okur okumaz düşündüğünüz ilk cevaba ait seçeneği doldurun. Soruların hiç birisi için uzun bir süre harcamayın: ilk tepkiniz muhtemelen en iyisi olacaktır. **Lütfen yanıtlanmamış soru bırakmayın.**

İyi bir imaj yaratma endişesi taşımayın. Cevaplarınız GİZLİ kalacaktır.

DERS ÇALIŞMA YAKLAŞIMI ÖLÇEĞİ

		A	B	C	D	E
1	Zaman zaman ders çalışmak, bana yoğun bir kişisel tatmin duygusu verir.					
2	Bir konu hakkında kendime ait bir sonuca ulaşabilmek için yeterince çalışmam gerektiğini, ancak ondan sonra tatmin olabildiğimi görürüm.					
3	Amacım, mümkün olduğu kadar az çalışma yaparak dersten geçmektir.					
4	Yalnızca ders esnasında verilen ya da dersin genel başlıklarında yer alan konuları ciddi olarak çalışırım.					
5	Bir kez içine girdiğimde neredeyse her konunun çok ilginç hale gelebileceğini hissederim.					
6	Yeni konuların pek çoğunu ilginç bulurum ve bu konularla ilgili daha fazla bilgi bulabilmek için sık sık ekstra zaman harcarım.					
7	Dersimi çok ilginç bulmam, bu nedenle çalışmalarımı minimum düzeyde tutarım.					
8	Bazı şeyleri anlamasam da, zihnimde yerleşene kadar üzerinden tekrar tekrar geçip ezberleyerek öğrenirim.					
9	Akademik konuları çalışmayı, zaman zaman iyi bir roman ya da film kadar heyecan verici bulurum.					
10	Önemli konularda kendimi, o konuyu tamamıyla anlayana kadar, sınırlarım.					
11	Pek çok sınavdan, önemli bölümleri anlamaya çalışmak yerine ezberleyerek geçebilirim.					
12	Fazladan bir şeyler yapmayı gereksiz bulduğumdan, genel olarak çalışmalarımı, özellikle belirtilen konularla sınırlı tutarım.					
13	Derslerime sıkı çalışırım, çünkü çalıştıklarımı ilginç bulurum.					
14	Boş zamanımın çoğunu, farklı derslerde tartışılan ilginç konular hakkında daha fazlasını araştırarak geçiririm.					
15	Konulara derinlemesine çalışmayı yararlı bulmuyorum. İhtiyacınız sadece konular hakkında bir aşinalık kazanmak olduğunda, derinlemesine çalışmak kafa karıştırıcı ve zaman kaybettiricidir.					
16	Öğretmenlerin öğrencilerinden, sınavda <u>çıkmayacağını</u> herkesin bildiği konular üzerinde, çok zaman harcamalarını <u>beklememeleri</u> gerektiğine inanıyorum.					
17	Derslerin çoğuna aklımda cevaplanmasını istediğim sorularla gelirim.					
18	Derslerde önerilen kaynakların çoğuna bakmaya önem veririm.					
19	Sınavda çıkma olasılığı düşük bir konuyu öğrenmeyi gereksiz bulurum.					
20	Sınavları geçmenin en iyi yolunun çıkması muhtemel soruların cevaplarını hatırlamaya çalışmak olduğunu düşünürüm.					