

ACRA-Yükseköğretim Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Uyarlanması Çalışması

The Adaptation of ACRA - Higher Education Learning Strategies Scale

Gülten Feryal Küçükler - Belgin Sönmez - Prof. Dr. Kıymet Selvi

Öz

Bu çalışmanın amacı, ACRA-Yükseköğretim Öğrenme Stratejileri ölçeğinin geçerlik, güvenirlik çalışmasının yapılarak Türk yükseköğretim öğrencileri için uyarlanmasıdır. Yükseköğretim için kullanılan "ACRA-Yükseköğretim Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin" dili İngilizce olup ölçek üç faktörlü bir yapı altında toplam 44 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmasında ilk olarak 5 uzmanın çevrilen ölçeğin Türk diline uygunluğuna, 4 uzmanın ise ölçekte yer alan durum ifadelerinin amaca uygunluğu ve yeterliliğine yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye genelinde 9 üniversitede farklı fakülte, bölüm ve yüksekokulda öğrenim gören 563 kız, 651 erkek olmak üzere toplam 1214 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde açılımlı faktör analizinden yararlanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, uyarlanmış ölçek özgün ölçekten farklı olarak dört faktörlü bir yapı göstermiş ve 36 maddeden oluşmuştur. Geçerlik çalışması sonucunda madde yüklerinin 0.43 ile 0.77 arasında olduğu saptanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında Cronbach Alfa katsayısı 0.92 bulunmuştur. Analizler sonucunda, ACRA Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Öğrenme Stratejileri, Yükseköğretim Öğrencileri

Abstract

The purpose of this study is to realize the Turkish adaptation of ACRA Scale of Learning Strategies. The scale used in the research is in English and consists of 44

items in a three factor structure. For the validity and reliability study, first the scale was translated into Turkish by 5 experts and then, 4 experts were consulted for their opinion on the expression in the statements, the suitability of the statements towards the aims and adequacy. The research group consist of 1214 (563 girls, 651 boys) undergraduates from 9 universities in Turkey. The construct validity of ACRA Scale of learning strategies was examined by exploratory factor analysis. After the application of a factor analysis, it was determined that unlike the original scale, the scale revealed a four factor structure with 41, 34 % explained variance. Item total correlations coefficients were .43 through .77. Cronbach alpha coefficient of the scale was found .92. Considering reliability and validity study results, it can be concluded that the ACRA scale of learning strategies is a valid and reliable instrument.

Keywords: Learning, learning strategies, undergraduate students

Giriş

Öğrenme kuramları bireyin nasıl öğrendiği ile ilgili bazı açıklamalar getirmiş olmasına rağmen bireyin öğrenme süreci ile ilgili bilinenler oldukça sınırlıdır. Bu sınırlılık nedeniyle öğrenme ile ilgili yapılan tanımlar birbirine benzemekte olup genellikle öğrenmenin sonucuna ilişkin yapılan açıklamalardan oluşmaktadır. Örneğin Morgan (1991, s. 77) öğrenmeyi, "tekrar ve yaşantı sonucu davranışta meydana gelen oldukça devamlı bir değişiklik" olarak tanımlamaktadır. Gates (1975, s.68) ise öğrenme kavramını, "yaşa-

ma ve öğretim yoluyla davranışlarda bir değişikliğin oluşturulması” olarak tanımlamaktadır. Varış (1994, s. 16) öğrenmenin bireysel bir olgu ve süreç olduğunu ifade ederek öğrenmenin bireye özgü yaşamboyu devam eden bir süreç olduğuna vurgu yapmaktadır. Öğrenme, farklı şekillerde tanımlanmakla beraber, eğitimcilerin çoğu öğrenmenin bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedirler (Fidan & Erden, 1994, s. 166).

Öğrenme bireyin aktif katılımını gerektiren daha çok zihinsel ağırlıklı bir süreç olup bireyin davranışlarında değişimi ifade etmektedir. Öğrenme sürecine katılım; bireyin bilgiye ulaşması, bilgiyi yorumlaması, günlük yaşamında kullanması ve yeni bilgiler ortaya koymasını kapsamaktadır. Öğrenme sürecine katılım öğrenmenin temel ilke ve gerekliliklerinden biridir. Öğrenenin öğrenme sürecine katılımını temel alan öğrenen merkezli öğretim süreçleri gittikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin kendi öğrenmesinin nasıl gerçekleştiği ile ilgili farkındalık kazanması gerekmektedir. Öğrenme süreci hakkında daha fazla bilgi sahibi olan yani öğrenme ile ilgili farkındalığı yüksek olan birey kendi öğrenmesi ile ilgili yaşadığı problemlerin üstesinden gelerek öğrenmesini sürdürmede diğerlerine göre daha başarılı olmaktadır. Öğrenenin öğrenme süreci hakkında farkındalık kazanmasının koşullarından birisi bireyin kendi öğrenme stratejilerini tanımasıdır. Bu nedenle, bireyin öğrenme-öğretme sürecine katılımını yani bilgiye ulaşmasını ve öğrenmesini kolaylaştıran öğrenme stratejilerinin önemi giderek artmaktadır.

Öğrenme stratejileri konusunda çalışmalar yapan araştırmacılar öğrenme stratejileri ile ilgili farklı tanımlar yapmışlardır. Wittrock (1986)’a göre öğrenme stratejileri bireyin öğrenme sırasında duyularına gelen uyaranları uzun süreli belleğe işlemlerini sağlayan tekniklerdir. Öğrenme stratejilerine bilişsel açıdan yaklaşan Weinstein & Mayer (1986, s. 315) ise öğrenme stratejilerini; öğrenme sürecini düzenlemeyi etkileyen, yeni bilginin edinimini ve kodlanmasını kolaylaştıran biliş ve davranışları kapsayan oldukça kapsamlı olarak tanımlanmaktadır. Tobias (1982) öğrenme stratejilerini, zekânın daha küçük işlemlerini ve daha genel düşünme becerilerini tamamlayan materyal incelemesi, aktif okuma, not alma gibi işlemler olarak tanımlamıştır (McKeachie, Pintrich & Lin, 1985, s.153). Arends (1997) ise öğrenme strate-

jilerinin, belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine hitap ettiğini vurgulamaktadır (akt. Senemoğlu, 1998, s.560). Eğitim bilimciler tarafından yapılan bu tanımlara dayalı olarak, öğrenme stratejilerinin öğrencilerin kendi öğrenmelerinin daha nitelikli, etkili ve kalıcı olmasını sağlamak için kullandıkları davranış ve düşünme süreçlerinden oluştuğu söylenebilir.

Öğrenme sürecinde önemli bir yere sahip olan öğrenme stratejilerini eğitim bilimciler farklı şekillerde sınıflandırmaktadırlar. Nisbett ve Shucksmith (1986), öğrenme stratejilerini merkezi, makro ve mikro olmak üzere üç alt grupta ele almışlardır (Çiftçi, 1998, s.17). Pintrich (1999) ise öğrenme stratejilerini temel olarak bilişsel stratejiler ve üst biliş stratejileri olarak ikiye ayırmaktadır. Pintrich (1991) öğrenme stratejilerinin içeriğinde ise bilişsel stratejiler ana bileşeninde yer alan yineleme, açıklama, örgütlenme ve eleştirel düşünme stratejileri, üstbilişsel stratejiler ana bileşenini oluşturan planlama, izleme, düzenleme ve kaynak yönetimi ana bileşenini oluşturan zaman ve çalışma ortamı, emek yönetimi, akran işbirliği ve yardım isteme faktörleri yer almaktadır (Vural, 2012, s. 29). Buna paralel olarak Güven (2004, s.79) ve Brown (1994, s.115)’un, O’Malley ve Chamot’dan, aktardığına göre, öğrenme stratejileri etkiledikleri süreçler bakımından üçe ayrılmaktadır. Bu stratejiler; tekraralama, gruplama, not tutma, kaynak oluşturma, sonuç oluşturma gibi teknik ve işlemlerin uygulanmasını kapsayan *bilişsel stratejiler*; öğrenmeyi planlama, öğrenme yollarını düşünme, kendi gelişimini izleyebilme ve kendini değerlendirebilme gibi tekniklerden oluşan *üst biliş stratejileri* ve işbirliğinde çalışma ve öğrenme, amaçlı sorular sorma gibi teknikleri içeren *sosyo-duyuşsal stratejiler* olarak sınıflandırılmaktadır.

Öğrenme stratejilerine ilişkin en kapsamlı sınıflamayı Weinstein & Mayer (1986, s. 316) yapmıştır. Öğrenme stratejilerini tekraralama stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütlenme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler olarak sınıflandırılmaktadır (Weinstein & Mayer, 1986, s. 316; Senemoğlu, 1997, s.561; Açıkgoz, 2003, s.72). Yineleme stratejileri, öğrencilerin bilgiyi seçmelerini ve edinmelerini sağlayan temel etkinliğin zihinsel yineleme şeklinde gerçekleştiği stratejilerdir. Anlamlandırma stratejileri, öğrencilerin öğrenmeyi amaçladıkları bilgiyi daha önce öğrendikleri ve uzun süreli belleklerinde var

olan bilgilerle bütünleştirerek, ona anlam yükleyerek öğrenmelerini sağlayan stratejilerdir. Öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlayan stratejiler ise örgütlenme stratejileri olarak adlandırılmaktadır. Özellikle karmaşık yapıdaki konuların öğretilmesinde oldukça etkili olan örgütlenme stratejileri kapsamında yer verilen uygulamalar ise ana çizgileri çıkarma, bilgi şeması oluşturma ve çizelgeleştirme şeklinde sıralanabilir. Anlamayı izleme öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine, yürütmelerine ve denetlemelerine yön veren stratejiler olarak açıklanabilir. Son olarak duyuşsal stratejiler; öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri ortadan kaldırmaya yardım eden stratejiler olarak tanımlanmaktadır.

Güven'e (2008, s.31) göre öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme sürecinde problem çözmek için kullandıkları teknikler ya da kendi kendilerine öğrenmeleri için öğrencilere sağlanan işlemlerdir. Özer'e (2002, s.17) göre ise öğrenme stratejisi, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerden her biridir. Bu tanımlara göre öğrenme stratejileri, öğrencilerin başkalarına bağlı kalmadan kendi kendine öğrenmelerini sağlayan teknikler, işlemler ya da alışkanlıklardır. Öğrenmeyi kolaylaştıran bu strateji ve teknikler aynı zamanda öğrencilerin güdülenmesini ve yeni öğrenilen davranışların kalıcı olmasını sağlar. Öğrenme stratejileri öğrencilerin öğrenme işine aktif katılmaları sonucu kendileri tarafından geliştirilir. Her öğrencinin kendine özgü öğrenme stratejisi vardır. Öğrenciler bu stratejileri kendi yaşantıları yoluyla deneme yanılma ya da başkalarının yardımıyla öğrenirler (Demirel, 2006, s.80-82).

Bireylerin öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ile ilgili olarak en yaygın olarak kullanılan strateji belirleme yöntemi ölçeklerdir. Ölçekler; öğrenme stratejilerinin temel özellikleri, ilkeleri ve öğrenme tekniklerinden ya da öğrenme sırasında izlenebilecek yolları kapsayan durum ifadelerinden oluşmaktadır. İstatistik analizleri ile maddeleri ve yapısı belirlenen ölçekler ile öğrenme stratejileri belirlenmeye çalışılmaktadır. Ancak, strateji ölçekleri kullanılarak yapılan ölçmelerde bireylerin yaş, ihtiyaçları, beklentileri, eğitim durumu ve genel özellikleri dikkate alınarak hazırlanan ölçeklerin uygulanması gerekmektedir.

Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak değişik araştırmalarda kullanılmış olan ölçekler gözden geçirildiğinde, konuyla ilgili araştırmalarda araştırmacıların farklı

ölçekler kullandıkları ve genellikle ölçeklerini kendilerinin hazırladıkları görülmüştür (Güven, 2004, s.106). Ayrıca yapılan literatür taraması sonucunda ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik Türkçe ölçek çalışmalarının daha fazla olduğu görülmüştür. Güven (2004), geliştirdiği Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Özdemir (2004) ise geliştirdiği öğrenme stratejileri ölçeği ile araştırmasında lise öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini incelemiştir. Gürsoy (2004) araştırmasında ilköğretim öğrencilerini hedef alan dil öğrenme stratejileri envanteri geliştirmiştir. Teker (2002) geliştirdiği *ders çalışma stratejileri anketiyle* uzaktan eğitim öğrencilerinin etkili ders çalışma stratejilerini araştırmıştır. Buna karşılık yükseköğretim öğrencilerine yönelik strateji ölçeklerinin sayıca daha az olup yükseköğretim öğrencilerine yönelik yapılan pek çok araştırmanın (Cesur ve Fer, 2007; Tercanhoğlu, 2004; Altan, 2004; Yağcı, 2003) ise dil öğrenme stratejileri ile ilgili olduğu görülmektedir.

Literatür taraması sonucunda genel anlamda tüm yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde kullanılacak ölçeklerin sınırlı sayıda olduğu görülmüş ve bu bağlamdaalana katkı sağlamak amacıyla Arias ve Justica (2003) tarafından geliştirilmiş olan ACRA-Yükseköğretim Öğrenme Stratejileri ölçeğinin Türkçeye uyarlanma çalışması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla Arias ve Justica (2003) tarafından yükseköğretim öğrencilerine yönelik geliştirilmiş olan "Kısaltılmış ACRA Öğrenme Stratejileri" ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış ve ölçek Türkçeye uyarlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki üniversitelere bağlı fakülte ve yüksekokullardan oluşturmaktadır. Örneklemde bilim dallarının belirlenmesinde küme örnekleme yöntemi ve kümelerde yer alan fakülte ve yüksekokulların belirlenmesinde ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Tür-

kiye genelinde 8 üniversitede farklı fakülte ve yüksekokullarda tüm sınıf düzeylerinde öğrenim gören 2369 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Örneklemin belirlenmesinde evrende yer alan tüm bilim dalları ve çalışma alanları dikkate alınarak tüm yükseköğretim programlarına devam eden öğrenciler kapsanmaya çalışılmıştır. Çalışmada Çizelge 1’de belirtilen alanlara yönelik fakülte ve yüksekokullarda öğrenim gören öğrenciler yükseköğretim öğrencisi olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda farklı fakülte ile yüksekokullardan ve her sınıf düzeyinden öğrenci seçimine gidilmesinin nedeni uyarlama çalışması yapılan ölçeğin yükseköğretimde daha kapsamlı bir öğrenci profili için kullanılabilirliğini sağlamaktır. Örneklem kapsamına giren fakülte ve yüksekokullar eğitim verdikleri alanlara göre Çizelge 1’de görüldüğü gibi eğitim bilimleri,

fen bilimleri, güzel sanatlar, sağlık bilimleri ve sosyal bilimler olmak üzere beş guruba ayrılmıştır. Örneklemde yer alan öğrenci sayılarının bilim dallarına ve sınıf düzeylerine göre dağılımı Çizelge 1’de yer almaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin niteliğini artırmak için örneklemde yer alacak olan öğrenci sayılarının belirlenmesinde mümkün olduğunca fazla sayıda öğrenciye ulaşılması amaçlanmıştır. Örneklem olarak ulaşılması amaçlanan öğrenci sayısı belirlenirken, belirtilen bilim dalları ile ilgili olan fakültelerin ya da yüksekokulların Türkiye’deki sayısı, bu kurumlarda öğrenim gören öğrencileri mevcudları, her sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenci sayısı ve ölçek uygulamasını kabul eden bir başka deyişle araştırmaya katılımlarındaki gönüllülük göstermeleri dikkate alınarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Çizelge 1. Araştırma Örnekleminin Bilim Dallarına ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

	Bilim Dalı/Fakülte ve Yüksekokullar					Sınıf Düzeyi				
	Eğitim Bilimleri	Fen Bilimleri	Güzel Sanatlar	Sağlık Bilimleri	Sosyal Bilimler	I	II	III	IV	V
1. Eğitim Fak, Beden Eğit. Ve Spor YO	4. üh/Mim. Fak.	6. Güzel Sanatlar Fak.	7. Sağlık Eczacılık Fak	10. Sosyal İktisadi İBF.						
2. Tek.Eğ. Fak	5. Fen Fak.		8. Sağlık YO.	11. İktisadi Fak.						
3. MeslekYO			9. Sağlık YO.	12. İktisadi Fak.						
			10. Sağlık YO.	13. İktisadi Fak.						
Ongörülen Sayı	576	261	52	755	725	755	607	620	297	90
Ulaşılan Sayı	425	191	20	194	384	347	310	396	144	17

Çizelge 1’de görüldüğü gibi araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin 576’sı eğitim bilimleri; 261’i fen bilimleri; 52’si güzel sanatlar; 755’i sağlık bilimleri ve 725’i sosyal bilimlerde öğrenim görmektedir. Örneklemde yer alan öğrencilerin 755’i birinci sınıf; 607’si ikinci sınıf; 620’si üçüncü sınıf; 297’si dördüncü sınıf ve 90’ı beşinci sınıfta okumaktadır. Örneklemdeki öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumlara hazırlanmış olan anketler posta yolu ile gönderilmiş; anketlerin öğrencilere kurumun uygun gördüğü bir zamanda ve derste öğrencilerin derslerine giren bir hoca tarafından uygulanması istenmiştir. Gönderilmiş olan 2369 ölçeğin 1082’si doldurulmamış olarak geri dönmüştür. Gönderilen ölçeklerin %46’sının

doldurulmamış olarak geri dönmemesinin nedeni öğrenciler tarafından anketin doldurulmasında gönüllü katılım ilkesinin uygulanmasıdır. Geri dönen 1287’i ölçekten 73’ü ise eksik ya da yanlış doldurulduğu için 1214 öğrencinin doldurduğu ölçek dikkate alınmıştır. Geri dönen ölçeklerin tüm programdaki öğrencilerin görüşlerini kapsadığı saptanmıştır. Uygulama Nisan 2010-Haziran 2010 tarihleri arasında üniversitelerin ilgili fakülte ya da yüksek okullarında belirlenen sınıf düzeyinde derse giren öğrenciler aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan bu öğrencilerin bilim dalı, üniversite, fakülte/yüksekokul, bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyetlerine göre dağılımına bakıldığında katılımcıların 562’si bayan, 651’i erkektir.

Uyarlama Çalışması Yapılan Ölçeğin Özellikleri

Uyarlaması yapılan ölçeğin orijinali, ortaöğretim öğrencilerine yönelik öğrenme stratejileri ölçeği (Román ve Gallego, 1994) olup bu orijinal ölçek daha sonra Arias ve Justica (2003) tarafından yükseköğretim öğrencilerine uyarlanmıştır. Bu çalışmada Arias ve Justica (2003) tarafından yükseköğretim öğrencilerine uyarlanması yapılan ölçeğin Türk yükseköğretim öğrencilerine uyarlaması yapılmıştır. Öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe uyarlamasından önceki geliştirilme süreçlerine ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

Orijinal ACRA Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Orijinal ACRA Öğrenme Stratejileri Ölçeği Román ve Gallego (1994) tarafından İspanyolca olarak geliştirilmiş olan ACRE. *Escalas de Estratagias de Aprendizaje* /ACRA Öğrenme Stratejileri ölçeği, 12 ile 16 yaş arasındaki ortaöğretim öğrencilerinin akademik öğrenmeleri sürecinde bilginin kazanımı (edinimi), kodlanması, düzenlenmesi ve desteklenmesi (pekiştirilmesi) gibi farklı aşamalarında kullanmış oldukları farklı öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amacı ile geliştirilmiştir. Öğrenme Stratejileri ölçeğinde 5'li derecelmeli Likert tipi kullanılmıştır. Katılımcılar, stratejilerin yer aldığı maddeleri kullanım sıklıklarına (bana uygun değil, bana çok az uygun, bana biraz uygun, bana oldukça uygun, bana tam olarak uygun) göre değerlendirmektedirler. 119 maddeden oluşan orijinal ACRA ölçeğinde “**Kazanım, Kodlama, Yeniden Düzenleme ve Destekleme**” olmak üzere dört boyut ve bu boyutlar altında 32 alt boyut bulunmaktadır. Orijinal ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 61.99'dur.

Kısaltılmış ACRA Öğrenme Stratejileri Ölçeği

ACRA ölçeğinde yer alan maddeler incelendiğinde, bu ölçeğin yükseköğretim öğrencilerine uyarlanabileceği saptanmış ve bu amaçla ölçeğin üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde de kullanılabilmesini sağlamak üzere Kısaltılmış ACRA Öğrenme Stratejileri Ölçeği geliştirilmiştir. Abridge ACRA Scale of Learning Strategies for University Students isimli ölçek Arias ve Justica (2003) tarafından yükseköğretim öğrencilerine uyarlanması sonucu geliştirilmiş ölçektir. Orijinal ACRA Öğrenme Stratejileri ölçeğinin kısaltılması sonucu yükseköğretim öğrencilerine uyarlanmasından dolayı uyarlaması yapılan ölçeğe “Kısaltılmış ACRA Öğrenme Stratejileri” ölçeği denilmiştir. Kısaltılmış ACRA Öğrenme Stratejileri ölçeğinin oluşturulmasında ön-

celikle 119 maddeden oluşan ACRA Öğrenme Stratejileri ölçeğinden 53 madde seçilmiş ve bu maddelerin madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda seçilmiş olan maddelerden beşinin madde-toplam korelasyon katsayıları .30'dan düşük olması nedeni ile ölçekten çıkarılmış ve geriye 48 madde kalmıştır.

Kısaltılmış ACRA-Öğrenme Stratejileri ölçeğinin yapı geçerliliği açılımlı faktör sonucunda 14 boyut elde edilmiştir. Bu boyutların toplamda açıkladıkları varyans % 55.5'dir. Faktör yükü .40'dan düşük olan üç (3) madde ölçekten çıkarılmış ve geriye 45 madde kalmıştır. Bu maddelerin, Kısaltılmış ACRA ölçeğinde yer alan bilginin kodlanması, yeniden düzenlenmesi ve desteklenmesi boyutları ile yüksek korelasyon gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Böylece elde edilen bu 14 boyutta yer alan maddelerin 3 boyutta açıklanabileceği düşünülmüştür. Yapılan bu gruplamanın doğruluğunu belirlemek amacıyla üç boyut belirlenerek ikinci defa açılımlı faktör analizi yapılmıştır. Bu faktör analizi sonucunda ilk açılımlı faktör analizi sonucunda elde edilen on dört boyutta yer alan maddelerin üç boyut altında açıklanabildiği görülmüştür. Sadece ilk faktör analizi sonucunda ölçekte var olan bir madde, aynı boyut altında bir başka madde ile ters yönde bir ilişki göstermesi nedeni ile ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte yer alan üç boyutun birlikte açıkladıkları toplam varyans %44'tür. Ölçekte toplam 44 madde olup, bu maddelerin toplam faktör yükleri .76 ile .36 arasında dağılım göstermektedir. Ölçekte yer alan birinci boyut “Bilişsel ve Öğrenmeyi Kontrol Edici (Düzenleyici) Stratejiler” olarak isimlendirilmiş olup kapsamında 25 madde yer almakta ve ölçekteki toplam varyansın % 26,6'sını açıklamaktadır. İkinci boyut “Öğrenmeyi Destekleyici Stratejiler” olarak isimlendirilmiş olup kapsamında on dört madde yer almakta ve ölçekteki toplam varyansın % 10'unu açıklamaktadır. Üçüncü boyut ise “Çalışma Alışkanlıkları” olarak isimlendirilmiş olup kapsamında beş madde yer almakta ve ölçekteki toplam varyansın % 7,6'sını açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirliğinin hesaplanmasında ise Cronbach Alpha ve Spearman-Brown analizleri yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.87; üç boyutun iç tutarlılık katsayısı sırayla 0.86, 0.78 ve 0.54'tür. Spearman-Brown katsayısı, ölçeğin toplamı için 0.84; üç boyutun katsayısı ise sırasıyla 0.81, 0.72 ve 0.41 bulunmuştur. Ölçeğin minimum ve maksimum madde-toplam korelasyonu ise .27 ve .53'tür (Arias ve Justica, 2003, s.143-150).

Ölçeğin dış geçerliliği, öğrencilerin akademik performansları ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiye bakılarak belirlenmiştir. Gerçekleştirilen ANOVA testi sonucunda akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin Kısaltılmış ACRA Öğrenme Stratejileri ölçeğinde yer alan öğrenme stratejilerinin büyük bir çoğunluğunu kullandıkları belirlenmiştir.

Kısaltılmış ACRA Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Ölçeğin Türkçeye Uyarlanma Çalışması yapılmadan önce ilk olarak etik açıdan izin alma süreci gerçekleştirilmiştir. Bunun için alan yazın taramaları sonucunda elde edilen Kısaltılmış ACRA Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin geliştiricileri olan Arias ve Justicadan 7 Ağustos 2010 tarihinde e-posta gönderilerek izin alma süreci başlatılmıştır. Araştırmanın yazarları Arias ve Justica, 13 Ağustos 2010 tarihinde e-posta yolu ile ölçeğin uyarlama çalışmasının yapılmasına izin verdiklerini belirtmişlerdir

Ölçeğin Türkiye'deki yükseköğretim öğrencilerinin kullanımına uygun hale getirebilmesi ve Türkçeye uygunluğunu sağlayabilmek için öncelikli olarak dil sel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Bu amaçla **Kısaltılmış ACRA Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin** Türkçeye çevrilmesi çalışması araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiş; daha sonra iki İngilizce öğretmeni, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller bölümünden bir araştırma görevlisi ve Uşak Üniversitesi Yabancı Diller bölümünden bir okutman tarafından da ayrı ayrı çevrilerek toplamda beş farklı Türkçeye çevrilmiş form elde edilmiştir. Bu Türkçe formlarda yer alan ölçek maddeleri benzerlikleri ve farklılıkları açısından karşılaştırılmış ve çeviriler arasında karşılaşılan farklılıklar anlam bakımından orijinal forma olan uygunluklarına göre değerlendirilerek tek bir Türkçe form elde edilmiştir. Ölçeğin elde edilen Türkçe formun biri Marmara Üniversitesinde okutman olan bir dil uzmanına, diğeri Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünde dil uzmanı ve aynı zamanda alan uzmanı olan bir araştırma görevlisine verilerek Türkçe dilinin yapısına uygunluğu ve aracın uygulanacağı grubun özellikleri açısından değerlendirmeleri istenmiş ve önerileri alınmıştır. Türkçe formdaki ölçek maddeleri dil uzmanları ve araştırmacılar ile birlikte benzerlikleri ve farklılıkları açısından değerlendirilmiş; aynı zamanda orijinal İngilizce formu ile karşılaştırılarak iki dilin farklılığından kaynaklanmış

olan anlam kaymaları belirlenmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda orijinal ölçekte yer alan 15. madde anlaşılabilirlik ve anlamlılık açısından Türk örnekleme uygun olmadığı için çıkarılmıştır. Ayrıca 34.madde binişiklik nedeni ile iki ayrı madde halinde yazılarak nihai Türkçe forma ulaşılmıştır.

Kısaltılmış ACRA Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile çevirisi yapılan ölçeğin dil eşdeğerliliğine sahip olup olmadığını ortaya koyabilmek amacıyla çeviri ölçek, bir İngilizce dili okutmanı ve bir İngilizce dili mütercim/tercümanı tarafından tekrar orijinal dili olan İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin Türkçeden İngilizceye çevrilmesi ile elde edilmiş olan bu form ile orijinal ölçekteki maddeler karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda **Kısaltılmış ACRA Öğrenme Stratejileri Ölçeğinde** yer alan toplam 44 maddeden on bir maddede (%25) küçük bazı uyumsuzluk olduğu görülmüştür. Bu uyumsuzluğun kabul edilebilir olması nedeni ile araştırmacılar tarafından bu değer kabul edilebilir bulunmuştur. Araştırmacılar tarafından gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçek uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Çeviri işleminin son aşamasında elde edilen ölçek formunun son hâli farklı bölümlerde öğrenim gören beş öğrenciye uygulanarak anladıkları maddeler ya da ifadeler olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmış ve öğrencilerin anlaşılmasında güçlük çektikleri herhangi bir madde olmadığı görülmüştür. Türkçeye çevrilmiş olan Kısaltılmış ACRA Öğrenme Stratejileri” ismi yerine Türkçesinde sadece “ACRA-Yükseköğretim Öğrenme Stratejileri” ismi kullanılmıştır.

Bulgular

ACRA-Yükseköğretim Öğrenme Stratejileri Ölçeği uyarlama çalışmasının sonuçları *geçerlik analizlerine ve güvenilirlik analizlerine ilişkin sonuçlar* olarak iki başlık altında verilmiştir.

Geçerlik Analizleri

Geçerlik analizi olarak Temel Bileşenler Analizi ve Varimax dönüştürme kullanılmıştır. Yükseköğretim öğrencilerinden toplanan verilerin temel bileşenler analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını, veri yapısının faktör çıkar-

ma işlemi için uygunluğu hakkında bilgi verir. Bartlett testi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde inceler. Ölçeğin yapı geçerliği ile ilgili yapılan ön analizlerden biri de Bartlett testidir (Büyüköztürk, 2010, s.126). Bartlett testi, değişkenler arasındaki korelasyonun 1'den farklı ol-

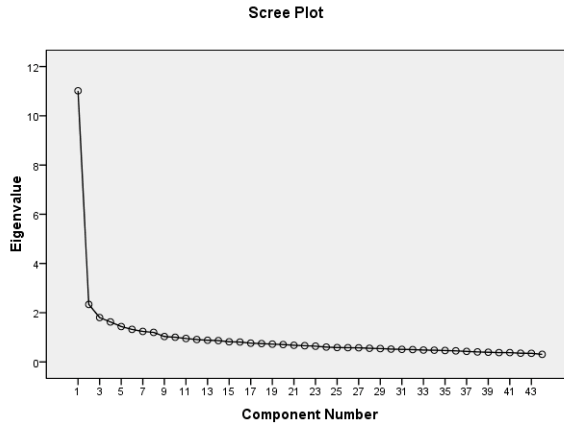
masının değişkenler için faktör analizi yapılmasının uygun olacağı hipotezine dayanmaktadır. Faktör analizinde, değişkenler arasında yüksek korelasyon olması beklenir. KMO ve Bartlett testinden elde edilen sonuçlar Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin İstatistiği		,933
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-Kare (Yaklaşık)	17000,980
	Serbestlik derecesi	946
	Anamlılık Düzeyi	,000

İyi bir faktör analizi için KMO değerinin en az .60 olması önerilmektedir. Bartlett testi sonucunda elde edilen p değeri ise anlamlı olmalıdır (Pallant, 2005, s.174). Yapılan test sonucunda KMO değerinin, 0.933 bulunması veri setinin faktörleştirilebilirlik için uygun olduğunu; Bartlett testine göre p değerinin anlamlı çıkması ($p < .05$) da değişkenler arasında yüksek korelasyonun mevcut olduğunu göstermektedir. Buna göre örneklem büyüklüğü Temel Bileşenler Analizine uygun bulunmuştur. Temel bileşenler analizi sonuçlarına göre 44 maddenin öz değeri (eigenvalue) 1'den

büyük olan 10 faktör altında toplandığı görülmüştür. Varimax dönüştürmesi yapıldıktan sonra maddelerin bu on faktöre göre dağılımı ve yığılma grafiği (scree plot) sonuçları incelenmiş, ancak 10 faktörlü yapının öğrenme stratejileri açısından anlamlı bir yapı oluşturmadığı saptanmıştır. 10 faktörlü yapıya ilişkin yığılma grafiği (scree plot) Şekil 1'de gösterilmiştir. Grafikte yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör önemli faktör sayısını vermektedir (Büyüköztürk, 2010, s.126). İncelemeler sonucunda dört faktörlü yapının uygun olduğu görülmüştür.



Şekil 1. ACRA-Yükseköğretim (Kazanım, Kodlama, Yeniden Düzenleme ve Destekleme) Öğrenme Stratejileri Ölçeğindeki Maddele İlişkin Yığılma Grafiği

Çizelge 3. ACRA-Yükseköğretim Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Faktör Analizi ve Faktör Yüklerine İlişkin Sonuçlar

Madde No	Faktör Yükü			
	I	II	III	IV
1	.43			
2	.43			
3	.51			
4	.51			
5	.65			
6	.53			
7	.65			
8	.59			
9	.48			
10	.50			
11	.53			
12	.53			
13	.45			
14		.52		
15		.66		
16		.60		
17		.60		
18		.67		
19		.43		
20		.50		
21		.58		
22		.49		
23		.45		
24		.47		
25			.77	
26			.70	
27			.68	
28			.67	
29			.48	
30			.52	
31			.55	
32				.45
33				.56
34				.72
35				.71
36				.62
Açıklanan Varyans (%)	13.26	11.98	9.4	6.7
Açıklanan Toplam Varyansı (%)	41.34			

Ölçeğin geçerlik çalışması ile ilgili faktör analizi ve faktör yüklerine ilişkin sonuçlar Çizelge 3'te gösterilmektedir.

Maddelerin ölçeğe alınması kararlaştırılırken, Varimax dönüştürmesi sonucunda, madde faktör yükünün 0.40'ın üzerinde olmasına (Coombs ve Schroeder, 1988, s.84) ve eğer bir madde birden fazla faktörde yer alıyorsa, iki faktöre ait madde yükleri ara-

sındaki farkın en az 0.10 olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2010, s.126). Bu doğrultuda madde toplam korelasyonları 0.40'un altında olan 6, 9, 22, 23, 33, 38, 39 ve 43 numaralı maddelerin ölçekten çıkarılmalarına karar verilmiştir. Çizelge 3'te görüldüğü gibi geçerlik analizi sonucunda orijinal ölçekte bulunan 44 maddeden sekizi ölçekten çıkarılmış, geri kalan 36 madde yeni ölçeğe alınarak 1 ve 36 arasında yeniden numaralandırılmıştır.

Çizelge 3'te görüldüğü gibi geçerlik çalışması sonucunda madde yüklerinin 0.77 ile 0.43 arasında olduğu saptanmıştır. Uyarlanan ölçekte dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçekte yer alan dört faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans %41,34'tür. Ölçekte yer alan birinci faktör "Çalışma Alışkanlıkları" olarak isimlendirilmiş olup kapsamında on üç madde yer almakta ve ölçekteki toplam varyansın % 13,26'sını açıklamaktadır. İkinci faktör "Anlamlandırma ve Anlamayı İzleme Stratejileri" olarak isimlendirilmiş olup kapsamında on bir madde yer almakta ve ölçekteki toplam varyansın % 11,98'ini açıklamaktadır. Üçüncü faktör ise "Örgütlenme Stratejileri" olarak isimlendirilmiş olup kapsamında yedi madde yer almakta ve ölçekteki toplam varyansın % 9,4'ünü açıklamaktadır. Son faktör ise "Güdüleme Stratejileri" olarak isimlendirilmiş olup beş maddeden oluşmakta

ve ölçekteki toplam varyansın % 6.7'sini açıklamaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği ile ilgili analizlerden sonra ayrıca ölçeğin ayırtecdiliğine de bakılmıştır. Bunun için ölçeğin %27'lik alt ve üst grupları arasındaki değerlerin farklılığı incelenmiştir. % 27 üst ve % 27 alt grup ortalamaları arasındaki karşılaştırılmalarda t değerleri $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Faktör puanları arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde, her bir faktör arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Belirtilen ilişkilerin orta düzeyde olduğu söylenebilir. En yüksek korelasyon "Çalışma Alışkanlıkları" ile "Güdüleme Stratejileri" faktörleri ile "Anlamlandırma ve Anlamayı İzleme Stratejileri" ile "Güdüleme Stratejileri" faktörleri arasında çıkmıştır. Uyarlanmış ölçekteki faktörler arasındaki ilişki Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4. Uyarlanan Ölçeğin Faktörleri Arasındaki Korelasyon

	Korelasyon Katsayısı			
	Çalışma Alışkanlıkları	Anlamlandırma ve Üstbilişsel Stratejiler	Yineleme ve Örgütlenme Stratejileri	Güdüleme Stratejileri
Çalışma Alışkanlıkları	1	.63	.50	.86
Anlamlandırma ve Anlamayı İzleme Stratejileri		1	.54	.86
Örgütlenme Stratejileri			1	.74
Güdüleme Stratejileri				1
Öğrenme Stratejileri – Toplam	.86	.86	.74	.67

Uyarlanmış olan bu ölçek faktör yapısı açısından orijinal ölçekten farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklardan ilki, orijinal ölçekte üç faktör bulunurken; uyarlanmış olan ölçekte dört faktör yapısı ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak orijinal ölçekteki faktörler altında yer alan maddelerde de değişiklik söz konusu olmuştur. Bunun en önemli nedenlerden birisinin ölçeğin uygulandığı kültürün farklı olması olduğu söylenebilir.

Güvenirlilik Analizi

Elde edilen verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılabilmesi için dağılımın normalliği test edilmiştir. Tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi ile verilen bir dağılımın teorik bir dağılıma (normali Poisson gibi) uygunluğu test edilir (Ural & Kılıç, 2006, s.291). Dağılımın normalliğini test etmek amacı ile Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen sonuçlar Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Kolmogorov-Smirnov Z Testi Sonuçları

		TOPLAM
N		1213
Normal Parametreler (a,b)	Ortalama	127,68
	Standart Sapma	19,771
En Büyük Farklar	Mutlak	,067
	Pozitif	,029
	Negatif	-,067
Kolmogorov-Smirnov Z		2,328
Asimptotik Anlamlılık (2 yönlü)		,000

Ölçeğin güvenirlik analizleri sonucunda 36 madden oluşan bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 180, en düşük puan ise 36'dır. Analizler sonucunda en düşük puan 65 en yüksek puan 170, puanların genişliği ise 105 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ortalaması 127.68; standart sapması 19.771; çarpıklık değeri - .55 ve basıklık değeri ise .184'tür. Kolmogorov-Smirnov Z testi sonucunda p değeri anlamlı çıkmıştır. P değerinin anlamlı çıkması normal dağılımın olmadığını göstermektedir. Pallant (2005, s.57), büyük örneklerde bunun sıklıkla karşılaşılan bir durum olduğunu belirtmekte ve bulunan p değerinin anlamlılık düzeyinden küçük olmasının büyük örneklerde dağılımın normal olmadığı şeklinde yorumlanamayacağını belirtmektedir. Tabachnick & Fidel (2001) de çarpıklık ve basıklık değerlerinin büyük örneklerde daha hassas olduğunu belirtmiş ve bu durumlarda

dağılımın şeklinin (örneğin histogram kullanarak) incelenmesini önermişlerdir. Bu çalışmada da normal olasılık grafiği, detrended normal olasılık grafiği ve kutu grafiği sonuçları analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemede Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alfa değeri 0.92 bulunmuştur. Tek değişkenli ölçeklerde 0.80 ile 1 arasındaki alfa değeri yüksek derecede güvenirlik olarak kabul edilmektedir (Ural ve Kılıç, 2006, s.290). Uyarlanan bu ölçeğin de yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Çizelge 6'da gösterildiği gibi dört faktörün iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla 0.84, 0.84, 0.81 ve 0.72 olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 6. Alt Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları

Alt Ölçekler	Cronbach's α
Çalışma Alışkanlıkları	.84
Anlamlandırma ve Anlamayı İzleme Stratejileri	.84
Örgütlenme Stratejileri	.81
Güdüleme Stratejileri	.72

Yukarıda açıklanan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda uyarlama çalışması sonucunda, toplam 36 madden ve dört alt ölçekten oluşan ACRA-Yükseköğretim Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin (Ek-1) tüm yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerini belirleyebilecek bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Öğrenenin öğrenme sürecine etkin katılımının temele alındığı öğrenci merkezli eğitimin önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Öğrenci merkezli eğitimde önemli kavramlardan birisi öğrenmeyi öğrenmedir. Öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşebilmesinin temel koşullarından birisi de öğrencilerin öğrenme stratejilerinin neler olduğu, özellikleri, nasıl kullanılmalara gerektiği konularında bilgi sahibi olmaları, kendi öğrenme stratejilerini tanımaları ve bunları etkili bir şekilde kullanabilmeleridir. Öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde kullanılan ölçeklere yönelik yapılan literatür taraması sonucunda ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik Türkçe ölçek çalışmalarının daha fazla olmasına karşılık yükseköğretim öğrenci-

lerine yönelik öğrenme strateji ölçeklerinin daha az olduğu ve bu öğrenme stratejilerine yönelik yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının da daha çok yabancı dil öğretimi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, yükseköğretim öğrencilerine yönelik geliştirilmiş öğrenme stratejileri ölçeklerinin büyük bir kısmının sadece belli bir alan yönelik olarak hazırlandığı saptanmıştır. Örneğin, öğretmen adaylarına veya mühendislik fakültesi öğrencilerine yönelik hazırlanmış bazı strateji ölçekleri olmasına karşın genel olarak tüm öğrencileri kapsayan bir ölçeğe rastlanmamıştır. Yapılan alanyazın taraması sonucunda yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin belirlenmesini sağlayacak bir ölçme aracının sağlanmasının önemli bir gereksinimi karşılayacağı düşünülmüştür. Bu çalışmada da yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla Arias ve Justica (2003) tarafından geliştirilmiş olan ACRA-Yükseköğretim Öğrenme Stratejileri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması gerçekleştirilmiştir.

Uyarlama çalışması kapsamında, 44 maddelik ACRA-Yükseköğretim Öğrenme Stratejileri ölçeği Türkçeye çevrilmiş; maddeler ifade ve amaca uygunluk

bakımından 12 uzmanın görüşleri doğrultusunda oluşturulmuş, geçerliği ve güvenilirliği incelenmiştir. Uyarlama çalışması kapsamında yapılan geçerlik çalışması sonucuna göre uyarlanmış olan bu ölçek faktör yapısı açısından orijinal ölçekten farklılıklar göstermektedir. Ölçekte yer alan birinci faktör “Çalışma Alışkanlıkları”, ikinci faktör “Anlamlandırma ve Anlamayı İzleme Stratejileri”, üçüncü faktör “Örgütlenme Stratejileri” ve dördüncü faktör “Güdüleme Stratejileri” olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan dört faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans % 41,34’tür. Faktör yapılarındaki bu farklılığa bağlı olarak orijinal ölçekteki faktörler altında yer alan maddelerde de değişiklik söz konusu olmuştur. 36 madde yeni ölçek içinde kalmış ve ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam yükleri .77 ile .43 arasında olduğu saptanmıştır. Güvenirlik çalışması sonucunda ana ölçek ve alt ölçeklerin iç tutarlık değerlerinin kabul edilir düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı olan Cronbach Alfa değeri 0.92 bulunmuştur. Dört faktörün iç tutarlık katsayıları ise sırasıyla 0.84, 0.84, 0.81 ve 0.72 olarak hesaplanmıştır.

Uyarlanan ölçek üç faktörden oluşurken uyarlanmış yeni ölçekte dört faktör yapısı ortaya çıkmıştır. Faktör yapılarındaki bu değişim doğal olarak faktörlerin isimlerine de yansımıştır. Kısaltılmış ACRA Öğrenme Stratejileri Ölçeğinde üçüncü faktör altında toplanan Çalışma Alışkanlıkları, ACRA-Yükseköğretim Öğrenme Stratejileri Ölçeğinde ilk faktör olarak ortaya çıkmıştır. Vergili ve Atılğan (1998, s.470) çalışma alışkanlıklarının geniş kapsamlı olduğunu ve bu kapsam içerisinde öğrencilerin çalışmaya istekli olmaları, çalışmaya değer vermeleri, çalışmayı alışkanlık haline getirmeleri, çalışmaya hazırlık yapmaları, çalışmak için dikkatini yoğunlaştırmaları ve bilgiyi anlamlandırma boyutlarının yer aldığını belirtmektedir. Bu faktör altında yer alan maddelerin bir kısmının, ACRA öğrenme stratejileri ölçeğinin uyarlanmasının yapıldığı Kısaltılmış ACRA Öğrenme Stratejileri Ölçeğinde gerçekleştirilmiş olan ilk faktör analizinde ortaya çıkan faktörlerden biri olan “Sosyal Destek” faktöründe yer alan maddelerin bir kısmını içerdiği görülmüştür. Faktör altında toplanan bu sosyal destek maddelerinin, çalışma alışkanlıklarının geniş kapsamı da dikkate alındığında çalışma alışkanlıkları kapsamında değerlendirilebileceği görülmüştür.

Bununla birlikte Kısaltılmış ACRA Öğrenme Stratejileri Ölçeğinde gerçekleştirilen ikinci faktör analizi sonucunda ortaya çıkan ve “Çalışma Alışkanlıkları” olarak adlandırılan üçüncü faktör altında yer alan maddelerin de tamamını içerdiği görülmüştür. Buna bağlı olarak bu uyarlama çalışmasında ortaya çıkan bu faktörün çalışma alışkanlıkları olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Bu ölçekte çalışma alışkanlıklarının birinci faktör altında toplanması, on üç maddeden oluşması ve ölçekteki toplam varyansın % 13,26’sını açıklaması dikkate alındığında, Türk öğrencilerinin pek çoğunun öğrenme stratejilerini çalışma alışkanlıkları olarak gördükleri söylenebilir.

ACRA-Yükseköğretim Öğrenme Stratejileri Ölçeğinde ikinci faktör “Anlamlandırma ve Anlamayı İzleme Stratejileri” olarak adlandırılmıştır ve 11 maddeden oluşmaktadır. Anlamlandırma stratejileri, öğrencilerin öğrenmeyi amaçladıkları bilgiyi daha önce öğrendikleri ve uzun süreli belleklerinde var olan bilgilerle bütünleştirerek, ona anlam yükleyerek öğrenmelerini sağlayan stratejilerdir. Anlamayı izleme stratejileri ise öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine, yürütmelerine ve denetlemelerine yön veren stratejilerdir (Weinstein ve Mayer, 1986, s.316). ACRA-Yükseköğretim Öğrenme Stratejileri Ölçeğinde ortaya çıkan ikinci faktörde yer alan maddelerin uyarlama çalışması yapılan Kısaltılmış ACRA Öğrenme Stratejileri ölçeğinde birinci faktör olarak ortaya çıkan “Bilişsel ve Öğrenmeyi Düzenleyici Stratejiler” faktöründe yer alan maddelerden bir kısmını içerdiği görülmektedir. Uyarlaması yapılan ölçekte yer alan faktörlerde yer alan madde sayısının daha fazla olmasının söz konusu ölçekte faktör adlandırılmalarının daha geniş kapsamlı yapılabilmesini sağladığı söylenebilir. Ancak bu çalışmada yapılan uyarlama sonucunda ikinci faktördeki maddelerin, bilişsel stratejilerin tamamını kapsamadığı görülmüş ve ilgili olduğu öğrenme stratejilerine göre “Anlamlandırma ve Anlamayı İzleme Stratejileri” olarak adlandırılmıştır.

Yedi maddeden oluşan üçüncü faktör ise “Örgütlenme Stratejileri” olarak adlandırılmıştır. Örgütlenme stratejileri, öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlayan stratejilerdir (Weinstein ve Mayer, 1986, s.316). Bu faktör altında yer alan maddelerin de uyarlaması yapılan Kısaltılmış

ACRA Öğrenme Stratejileri ölçeğinde birinci faktör olarak ortaya çıkan “Bilişsel ve Öğrenmeyi Düzenleyici Stratejiler” faktöründe yer alan maddelerden bir kısmını içermektedir. Bununla birlikte “Örgütlenme Stratejileri”ni oluşturan bu yedi maddeden birinin yinelenme stratejisi olduğu görülmüş ancak söz konusu faktörün yapısının bozulmaması için bu madde çıkarılmayarak “Örgütlenme Stratejileri” faktörü altında kalması uygun görülmüştür. Uyarlanmış ölçekteki son faktör ise “Güdüleme Stratejileri”dir ve beş maddeden oluşmaktadır. Güdüleme stratejileri, bireylerin bir çalışmaya katılma, devam etme, tamamlamaya yönelik istekliliğini sağlama ve öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri ortadan kaldırmaya yardım eden stratejilerdir (Kadıoğlu vd., 2011, s. 22). Güdüleme stratejileri faktörü, Kısaltılmış ACRA Öğrenme Stratejileri ölçeğindeki “Kaygının Kontrol Edilmesi” ve “Güdüleme” faktörleri ile benzerlik göstermektedir.

Ölçek uyarlama çalışması sonucunda hazırlanan ACRA-Yükseköğretim Öğrenme Stratejileri Ölçeğinde ortaya çıkan bu değişikliklerin farklı iki kültürden kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Çünkü öğrenme stratejileri içinde yaşanan kültüre, eğitim sisteminin temel felsefesine, eğitimin açmalarına, öğrenme-öğretme yaklaşımları ile öğrenme-öğretme süreçlerine bağlı olarak şekillenmektedir. Faktörlerle ilgili yapılan adlandırmalar öğrenme stratejileri ile ilgili tanımlamalar ve literatüre uygunluk göstermektedir. Ölçekte ortaya çıkan dört faktör ana ölçekten bağımsız olarak ayrı bir alt ölçek olarak kullanılabilir. Örneğin “Çalışma Alışkanlıkları” olarak adlandırılan alt ölçek ana ölçekten ayrı olarak sadece yükseköğretim öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla kullanılabilir. ACRA-Yükseköğretim Öğrenme Stratejileri Ölçeğini Türkçeye uyarlamak amacıyla geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının araştırıldığı bu çalışmadan elde edilen veriler sonucunda, bu ölçeğin yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerini belirlemede geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabileceği görülmüştür. Yükseköğretim öğrencilerine yönelik olarak öğrenme stratejileri ile ilgili yeni ölçeklerin hazırlanması gerekmektedir. Başka bir araştırma kapsamında ACRA-Yükseköğretim Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin ortaöğretim öğrencileri için de uyarlanması yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Açıkgöz Ü, K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Altan, M. Z. (2004). Nationality and Language Learning Strategies of ELT, Major University Students. *Asian EFL Journal*.
- Arias J. & Justica F. (2003). Abridged ACRA Scale of Learning Strategies for University Students, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*,1(2).
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching* (3rd. Edition). London: San Francisco State University, Prentice-Hall International.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. 12. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cesur, M. O. & Fer S. (2007). Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir?, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.
- Coombs, W. & Schroeder, H. (1988). An Analysis of Factor Analytic Data., *Personality and Individual Differences*, 9, 79-85.
- Çiftçi, Ö. (1998). *Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, M. (2006). *Öğrenmenin Oluşumu*. http://ideas.ceit.metu.edu.tr/ttkb/Mersin_Seminer/sunular/28112006/MERSIN.ppt
- Fidan, N. & Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Meteksan.
- Gates, A. (1975). *Eğitim Psikolojisi*. Necmi Sarı (Çev.). İstanbul: Milli Eğitim.
- Gürsoy, E.(2004). *Çocukların Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini Belirleme ve Çocuklar için Hazırlanmış Bir Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri Hazırlama Üzerine Bir Çalışma*.(Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, M. (2008). Development of Learning Strategies Scale: Study of Validation and Reliability. *World Applied Sciences Journal*. 4 (1), 31-36.
- Kadıoğlu, C., Uzuntiryaki, E. & Aydın, Ç. Y. (2011). Özdenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin (ÖÖSÖ) Geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 11-23.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R. & Lin, Y. G. (1985). Teaching Learning Strategies. *Educational Psychologist*, 20 (3), 153-160.
- Morgan, C. N. (1991). *Psikolojiye Giriş*. S. Karakaş (Çev.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü
- Özdemir, Ö. (2004). *Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*.1(1),17-32.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual*. Second edition. New York: Open University
- Pintrich, P.R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self Regulated Learning, *International Journal of Educational Research*., 31(6), 459-470.
- Román, J.M. & Gallego, S. (1994). *ACRA. Escalas de Estrategias de Aprendizaje (ACRA. Learning Strategy Scales)*.. Madrid:TEA Ediciones.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem A
- Somuncuoğlu, Y. (1996). *The Use of Learning Strategies in Relation to Background Variables and Achievement Goal Orientations*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tabanich, B. G. ve Fidel, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. New York: Harper Collins.
- Teker, N. (2002). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Ders Çalışma Stratejilerinin Karşılaştırılması, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1).
- Tercanlioğlu, L. (2004). Exploring Gender Effect on Adult Foreign Language Learning Strategies. *Issue in Educational Research*, (14).
- Tobias, S. (1982). When Do Instructional Methods Make a Difference?, *Educational Researcher*. 11(4), 4-9.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Detay.
- Variş, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikleri*. Ankara: Alkım.
- Vergili, A. & Atılğan, M. (1998). *Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması (Gaziantep Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma)*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Cilt I,458-471.
- Vural, L. (2012). *Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Strateji Kullanımlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Weinstern, C.E. & Mayer, R. (1986). *The Teaching of Learning Strategies Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Wittrock M.C. (1986). *Students' Thought Processes, Third Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan.
- Yalçın, E. (2003). *An Analysis of the Relationship Between the Use of Grammar Learning Strategies And Student Achievement At English Preparatory School At The University Of Gaziantep*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Ek-1 ACRA-Yükseköğretim Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Durum İfadesi	Bana uygun değil	Bana çok az uygun	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tam olarak uygun
I. Çalışma Alışkanlıkları					
...					
Konuşmaya ya da yazmaya başlamadan önce, ne söyleyeceğimi ya da yazacağımı zihinsel olarak düşünür ve hazırlarım.					
Konuları kelimesi kelimesine ezberlemek yerine kendi kelimelerimle öğrenmeye çalışırım.					
...					
II. Anlamlandırma ve Anlamayı İzleme Stratejileri					
...					
Bir şeyi sözlü ya da yazılı açıklamam gerektiği zaman, öğrenme süresince bilgiyi işlemek için kullandığım şekilleri, hayalleri, benzetmeleri vb. hatırlarım.					
Yazılı bir ödevi hazırlamadan önce tartışacağım noktaların anahtarlarını, metnini ya da programını çıkarırım.					
...					
III. Örgütlenme Stratejileri					
...					
Metinde daha önce altını çizdiğim yerleri dikkate alarak özetler oluştururum.					
Çalışmaya ayırdığım zamanın bir kısmını derste ya da konuda gerekli olan özetlerin, anahtarların, çizelgelerin, grafiklerin, kavram haritalarının, V diyagramlarının ezberlenmesine ayırırım.					
...					
IV. Güdüleme Stratejileri					
...					
Yaptığım bir işte çalışmamı devam ettirmek ve kendimi güdülemek için kendi kendime cesaret verici konuşmalar yaparım.					
Dersime yoğunlaşmamı engellediğinde kaygı durumumu kontrol etmede becerikliyimdir.					
...					