

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ
ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME TERCİHİ
DEĞERLENDİRME (LPA) ÖLÇEĞİ ARACILIĞIYLA
YAŞAM BOYU ÖĞRENME DAVRANIŞININ
YILLARA GÖRE DEĞİŞİMİNİN ARAŞTIRILMASI**

Mehmet Fevzi ATACANLI

**TIP EĞİTİMİ VE BİLİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Ferda ÖZYURDA**

2007 – ANKARA

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ
ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME TERCİHİ
DEĞERLENDİRME (LPA) ÖLÇEĞİ ARACILIĞIYLA
YAŞAM BOYU ÖĞRENME DAVRANIŞININ
YILLARA GÖRE DEĞİŞİMİNİN ARAŞTIRILMASI**

Mehmet Fevzi ATACANLI

**TIP EĞİTİMİ VE BİLİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Ferda ÖZYURDA**

2007 – ANKARA

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Tıp Eğitimi Yüksek Lisans Programı
çerçevesinde yürütülmüş olan bu çalışma,
aşağıdaki jüri tarafından
Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.
Tez savunma tarihi: 17 /07 / 2007

Prof.Dr. A. Sabri KEMAHLI
Ankara Üniversitesi
Jüri Başkanı

Prof.Dr. Ferda ÖZYURDA
Ankara Üniversitesi
Raportör

Prof.Dr. Fulya DÖKMECİ
Ankara Üniversitesi

Prof.Dr. Tanju AKTUĞ
Ankara Üniversitesi

Prof.Dr. Cem ATBAŞOĞLU
Ankara Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY	i
İÇİNDEKİLER	ii
ÖNSÖZ	iv
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vi
ÇİZELGELER.....	vii
ŞEKİLLER.....	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Öğrenme Kuramları.....	1
1.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları	2
1.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramları.....	2
1.1.3. Duyuşsal Öğrenme Kuramları	3
1.2. Kendi Kendine Öğrenme.....	5
1.3. Probleme Dayalı Öğrenme	25
1.4. Çalışmanın Amacı.....	36
2. GEREÇ VE YÖNTEM	37
2.1. Yöntem	37
2.1.1. Araştırmanın Niteliği	37
2.1.2. Araştırma Evreni.....	37
2.2. Gereç	42
2.2.1. Ölçek	42
2.2.2. Verilerin Toplanması	47
2.2.3. Verilerin Çözümlemesi	48
2.2.4. Sayıtlar	54
2.2.5. Sınırlılıklar.....	54

3. BULGULAR	55
3.1. Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması Sonuçları	55
3.2. Uygulama Sonuçları.....	59
3.2.1. Geçerlik-Güvenirlilik	59
3.2.2. Öğrencilerin Sosyodemografik Özellikleri	68
3.2.3. Öğrencilerin ÖTDÖ Skorları	74
3.2.4. Bazı Değişkenlere Göre Öğrencilerin ÖTDÖ Skorları	75
3.2.4.1. Öğrenci-Ebeveyn Özelliklerine Göre ÖTDÖ Skorları	75
3.2.4.2. İnternet Erişimli Bilgisayara Sahip Olma ve İlgili Değişkenlere Göre ÖTDÖ Skorları.....	79
3.2.4.3. Spor Yapma Durumlarına Göre ÖTDÖ Skorları	81
3.2.4.4. Mezuniyet Sonrası Tercihlerine Göre ÖTDÖ Skorları.....	82
4. TARTIŞMA	83
4.1. Geçerlik-Güvenirlilik Sonuçları	83
4.2. Öğrencilerin ÖTDÖ Skorları	86
4.3. Bazı Değişkenlere Göre Öğrencilerin ÖTDÖ Skorları	87
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	95
ÖZET	96
SUMMARY	98
KAYNAKLAR	99
EKLER	105
Ek-1: "Learning Preference Assessment" (LPA) Ölçeği	105
Ek-2: Ölçek Kullanımı Onay Belgesi	107
Ek-3: LPA/SDLRS Ölçek Skorlarının Toplumda % Dağılımı	107
Ek-4: Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği Tercüme Rehberi	109
Ek-5: Sosyodemografik Bilgi Formu	110
Ek-6: Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği (ÖTDÖ)	111
Ek-7: Ölçekte Yapılan Madde Değişiklikleri	114
Ek-8: Türkiye 5 Bölge Coğrafi Yapısı (TNSA- 2003)	115
Ek-9: Yıllık Hane Gelirine Göre %20'lik Dilimler	116
Ek-10: ÖTDÖ Alt Boyutlarının Kullanılmama Gerekçesi	117
Ek-11: Öğrencilerin ÖTDÖ Toplam Skor Frekans Çizelgesi	117
ÖZGEÇMİŞ	119

ÖNSÖZ

Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi'nin (AÜTF) eğitim programı –yurt dışında ve ülkemizdeki çeşitli fakültelerde olduğu gibi- tıp eğitiminde reform olarak nitelendirilen Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yöntemi temel alınarak, öğrenci merkezli bir anlayışla yeniden yapılandırılmıştır. Bu değişimin öğrenci için önemli kazanımlarından birisi, öğrenme sürecinde bilgi edinmenin kendi sorumluluğu olduğu bilincini ve öğrenme sürecini yönetme yeteneğini kazanmasıdır. Eğitimi süresince öğrenmeyi öğrenen hekim adayı, örgün eğitim sırasında kolayca almış olduğu rehberlik desteğinden yoksun kalacağı meslek yaşantısı süresince karşılaşacağı engellerle daha kolay baş edebilecek ve yaşam boyu öğrenen olarak nitelikli hizmet üretebilecektir.

Bu araştırma, farklı dönemden öğrencilerin; programın kendilerine kazandırmaya çalıştığı kendi kendine öğrenme becerisini ne ölçüde özümstediklerini tespit etmek ve elde edilen sonuçlardan eğitim etkinliklerinin yeniden şekillendirilmesi sürecinde yararlanmak, ayrıca çeşitli ülke ve disiplinlerde geçerlik ve güvenilirliği bir çok farklı çalışma ile kanıtlanmış olan bir ölçeğin kültürümüze kazandırılması yoluyla gelecekte yapılacak çalışmalar için kullanışlı bir ölçme aracı geliştirmek düşüncesiyle gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın tasarımı, hazırlığı, yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında anlayış ve desteklerini esirgemeyen; Tez Danışmanım Prof. Dr. Ferda Özyurda'ya, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanı ve Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Tümer Çorapçıoğlu, Prof.Dr. Mehmet Gürel ile Prof. Dr. İsmail Hakkı Ayhan'a, Dekan Yardımcısı ve Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Sabri Kemahlı'ya, Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı öğretim üyeleri Prof. Dr. Özden Palaoğlu'na, Prof. Dr. Tanju Aktuğ'a, Prof. Dr. Fulya Dökmeci'ye, Prof. Dr. Tuna Karahan'a, Prof. Dr. Hamdi Akan'a, Prof. Dr. Emine Demirel Yılmaz'a, Prof. Dr. Berna Arda'ya, çalışma arkadaşlarım Dr. Meral Demirören'e, Dr. Mehmet Özen'e, Dr. Ayşen Melek Aytuğ Koşan'a, Dr. İpek Gönüllü'ye,

Dr. Harun Balcıoğlu'na, Dr. Ergin Soysal'a, veri analizi konusundaki rehberlikleri için Yrd.Doç.Dr. Kenan Köse'ye, Yrd.Doç.Dr. Ömer Kutlu'ya, Serkan Arıkan'a, orijinal ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışmasına katkı sağlayan Mithat Gönen'e, Yurdum İzgi'ye, Aysun Alöç'e, Ece Yorgancıoğlu'na, Elza Erkip'e, anketin araştırmada kullanımına izin veren Prof.Dr. Lucy M. Guglielmino'ya, anket formunun öğrencilere dağıtımında yardımlarını esirgemeyen; PDÖ yönlendiriciliği görevi üstlenen öğretim üyelerine, mesleksel beceriler ve dönem sekreterlerine, öğrenci işleri çalışanlarına, çalışmaya katılan Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerine ayrıca hazırlık ve yazım sürecinde gösterdiği engin sabrı için eşim Dr. Aygün Atacanlı ile kendisine neden yeterince vakit ayıramadığımı henüz anlayamayan küçük kızım Defne'ye en içten teşekkürlerimi, sevgi ve saygılarımı sunarım.

Dr. Mehmet Fevzi ATACANLI

SİMGELER VE KISALTMALAR

A.B.D.	Amerika Birleşik Devletleri
AGFI	Adjusted Goodness of Fit (düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi)
AÜTF	Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi
CFA	Confirmatory Factor Analysis (doğrulayıcı faktör analizi)
DF	Degrees of Freedom (serbestlik derecesi)
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI	Goodness of Fit (uyum iyiliği indeksi)
GLS	Generalized Least Square (genelleştirilmiş en küçük kareler)
KKÖ	Kendi Kendine Öğrenme
K.K.T.C.	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
LPA	Learning Preference Assessment (öğrenme tercihi değerlendirme)
ML	Maximum Likelihood (en büyük olabilirlik kestirimi)
OCLI	Oddi's Continous Learning Inventory (Oddi'nin Sürekli Öğrenme Envanteri)
ÖTDÖ	Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği
PDÖ	Probleme Dayalı Öğrenme
RMR	Root Mean square Residual (hata kareler ortalaması karekökü)
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation (yaklaşık hata kareler ortalaması karekökü)
SD	Standart Deviation (standart sapma)
SDLPS	Self-Directed Learning Perception Scale (KKÖ Algı Ölçeği)
SDLR	Self-Directed Learning Readiness (KKÖ hazır oluşu)
SDLRS	Self-Directed Learning Readiness Scale (KKÖ Hazır Oluş Ölçeği)
SOQ	Student's Orientation Questionnaire (Öğrenci Yönelimi Anketi)
STE	Sürekli Tıp Eğitimi
TNSA	Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
YBÖ	Yaşam Boyu Öğrenme
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
YTL	Yeni Türk Lirası

ÇİZELGELER

- Çizelge 1.1.** Kendi kendine öğrenme eşdeğeri olarak sık kullanılan ifadeler
- Çizelge 1.2.** Grow'un Aşamalı Kendi Kendine Öğrenme Modeli
- Çizelge 2.1.** Geçerlik-güvenirlik çalışmasında yer alan öğrencilerin cinsiyet ve dönemlere göre dağılımı
- Çizelge 2.2.** Örneklemenin dönem/cinsiyetlerine göre dağılımı
- Çizelge 2.3.** LPA / SDLRS değerlendirme skalası
- Çizelge 2.4.** Doğrulayıcı faktör analizi model uyum kriterleri
- Çizelge 3.1.** Geçerlik-güvenirlik çalışması madde-toplam korelasyonları
- Çizelge 3.2.** Geçerlik-güvenirlik çalışması madde-toplam korelasyon sınaması
- Çizelge 3.3.** Çalışma madde-toplam korelasyonları
- Çizelge 3.4.** Değişiklik yapılan maddelerin madde-toplam korelasyon değerleri
- Çizelge 3.5.** Öğrencilerin yaş dağılımı
- Çizelge 3.6.** Öğrencilerin kardeş sayısı dağılımı
- Çizelge 3.7.** Öğrencilerin ailelerinin kaçınıcı çocukları olduklarının dağılımı
- Çizelge 3.8.** Öğrencilerin doğum yerlerinin dağılımı
- Çizelge 3.9.** Öğrencilerin mezun oldukları okul türlerinin dağılımı
- Çizelge 3.10.** Öğrencilerin ailelerinin yıllık gelir düzeylerine (% 20'lik dilimlere) göre dağılımı
- Çizelge 3.11.** Öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeylerinin dağılımı
- Çizelge 3.12.** Öğrencilerin babalarının öğrenim düzeylerinin dağılımı
- Çizelge 3.13.** Öğrencilerin annelerinin meslek gruplarına göre dağılımı
- Çizelge 3.14.** Öğrencilerin babalarının meslek gruplarına göre dağılımı
- Çizelge 3.15.** Öğrencilerin kaldıkları yerlerin dağılımı

- Çizelge 3.16.** İnternet erişimli bilgisayar sahibi olmayan öğrencilerin bu gereksinimlerini karşıladıkları yerlerin dağılımı
- Çizelge 3.17.** Öğrencilerin fakültenin sunduğu internet erişimli bilgisayar imkanından yararlanma durumlarının dağılımı
- Çizelge 3.18.** Öğrencilerin fakültenin internet erişimli bilgisayarlarından yararlanamama nedenlerinin dağılımı
- Çizelge 3.19.** Öğrencilerin mezuniyet sonrası mesleki yaşam tercihlerinin dağılımı
- Çizelge 3.20.** ÖTDÖ skor gruplaması
- Çizelge 3.21.** Dönemlere göre ÖTDÖ skor ortalamaları
- Çizelge 3.22.** Yaşa göre ÖTDÖ skor ortalamaları
- Çizelge 3.23.** Cinsiyete göre ÖTDÖ skor ortalamaları
- Çizelge 3.24.** Mezun olunan okul türüne göre ÖTDÖ skor ortalamaları
- Çizelge 3.25.** Yabancı dil bilgi düzeyine göre ÖTDÖ skor ortalamaları
- Çizelge 3.26.** Anne öğrenim düzeyine göre ÖTDÖ skor ortalamaları
- Çizelge 3.27.** Baba öğrenim düzeyine göre ÖTDÖ skor ortalamaları
- Çizelge 3.28.** Gelir düzeyine göre ÖTDÖ skor ortalamaları
- Çizelge 3.29.** Çalışma odasına sahip olma durumlarına göre ÖTDÖ skor ortalamaları
- Çizelge 3.30.** İnternet erişimli bilgisayara sahip olma durumlarına göre ÖTDÖ skor ortalamaları
- Çizelge 3.31.** İnternet erişimli bilgisayar kullanma gereksinimini karşılama yerine göre ÖTDÖ skor ortalamaları
- Çizelge 3.32.** Fakültede internet erişimli bilgisayardan yararlanma durumlarına göre ÖTDÖ skor ortalamaları
- Çizelge 3.33.** Düzenli spor yapma durumlarına göre ÖTDÖ skor ortalamaları
- Çizelge 3.34.** Yapılan spor türüne göre ÖTDÖ skor ortalamaları
- Çizelge 3.35.** Mezuniyet sonrası tercihlere göre ÖTDÖ skor ortalamaları
- Çizelge 4.1.** Ölçeğin yapı geçerliği uyum indeksleri

ŞEKİLLER

Şekil 1.1. Mruk'un Benlik Saygısı Matrisi

Şekil 1.2. Knowles'in Kendi Kendine Öğrenme Tanımı

Şekil 1.3. Öğrencinin kendi kendine öğrenme aşaması ile eğitici rolü uyum eşleşmesi

Şekil.1.4. Yüksek/Düşük kültür içeriklerine göre ülkeler sınıflaması

Şekil 1.5. Kendi kendine öğrenme süreç gelişimi

Şekil 1.6. Yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen etkinlikler

Şekil 3.1. Model A (Guglielmino'nun Ölçek Yapısı)

Şekil 3.2. Model B-1 (West ve Bentley'nin 8 Faktörlü Yapısı)

Şekil 3.3. Model B-2 (West ve Bentley'nin 6 Faktörlü Yapısı)

Şekil 3.4. Model B-3 (West ve Bentley'nin 3 Faktörlü Yapısı)

Şekil 3.5. Model B-4 (West ve Bentley'nin 1 Faktörlü Yapısı)

Şekil 3.6. Model C-1 (Hoban ve Arkadaşlarının 5 Faktörlü Yapısı)

Şekil 3.7. Model C-2 (Hoban ve Arkadaşlarının 4 Faktörlü Yapısı)

Şekil 3.8. ÖTDÖ skor dağılımı

1. GİRİŞ

1.1. Öğrenme Kuramları

Günümüz hekimlerinin toplum taleplerini karşılayabilmek için göstermeleri gereken çaba ve kararlılık, belki de tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar fazladır. Hekim; tıbbi bilgiyi özümsemiş, meslek pratiğinde gereksineceği temel becerilerde yetkinleşmiş ve örnek gösterilebilecek davranışlar geliştirmiş olması yanı sıra; sağlık ekonomi politiği konusunda bilgili, sosyo-demografik değişimlere duyarlı, temel eğiticilik ve teknoloji kullanma becerilerinde etkili bir toplum lideri rolü de üstlenebilmelidir. Tıbbi bilginin yarı ömrünün lisans eğitimi süresinden daha kısa olduğu kabul edilen günümüzde; hekimin, toplumun sözü edilen istek ve ihtiyaçlarına geçerli karşılıkları yaşamı süresince verebilmesinin en emin yolu, sürekli öğrenme idealine gönül vermiş ve bu ülkeye ulaşmak için gereken yetenekleri kazanmış olmasıdır. Öğrenmenin hangi koşullarda en etkin ve kalıcı izli olacağına, farklı düzeyde ve nitelikte öğrenmelerin hangi mekanizmalarla ilişkili olduğunun öğretme sürecinde göz önünde bulundurulmasının, gerek program geliştirenler gerekse eğiticiler için ne denli önemli olduğu açıktır. Gereksindikleri yeterlikleri öğrencilerine kazandırmayı hedefleyen modern tıp eğitimi anlayışını benimsemiş eğitim kurumları; dinamik bir süreç olan öğrenmenin şekillendirilmesinde, öğrenme kuramlarının ilkelerinden yararlanarak eğitim programlarını zenginleştirmişlerdir. Farklı felsefelerden kaynağını alan ön kabullerle geliştirilen bu kuramların her biri, öğrenme-öğretme süreçlerinin değişik yönlerine katkı sağlamışlardır. Günümüzde de geçerliğini koruyan sınırlı sayıdaki öğrenme kuramı temel alınarak, birçok öğretim modeli geliştirilmiştir.

1.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları

Öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklayan davranışçı kuramlara göre, yaparak ve yaşayarak öğrenme esastır. Bunun için, öğrenci öğrenme sürecinde aktif olmalıdır. Güdülenme ve pekiştirme öğrenmenin gerçekleşmesinde çok önemlidir. Tekrar etme; becerilerin kazanılmasında olduğu kadar, öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında da belirleyicidir (Özden, 2005, s.:23). Pavlov (klasik koşullanma), Thorndike (deneme-yanılma), Guthrie (bitişik koşullanma) ve Skinner (edimsel koşullanma), daha çok psikomotor davranışları açıkladığı kabul edilen bu kuramın geliştirilmesine katkıda bulunmuşlardır.

Davranışçı kuramların öğretim ilkelerinin tıp eğitimindeki iz düşümlerini, özellikle klinik öncesi ve klinik mesleksi beceri eğitim süreçlerinde izleyebilmek mümkündür. Yetiştirici (koç) gözetiminde ve rehberliğinde gerçekleştirilen bu etkinlikler, güdüleme ve pekiştirme süreçlerinin yer aldığı ve tekrarlar içeren yaparak öğrenme uygulamalarıdır (Özyurda ve Dökmeci, 1999).

1.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramları

Bilişsel kuramlara göre öğrenme, doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Bu kuram temsilcilerine göre (Piaget, Bruner, Gagné); davranışçıların davranışta değişim olarak tanımladıkları olay, gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmelerin dışı vurumudur. Bilişsel akım öncüleri, eğitimde sonuçtan çok süreç üzerinde yoğunlaşmışlardır. Buna göre, öğrenilenlerin gerçek hayatta işe yarayabilmeleri ancak öğrenen zihninde ilkeler oluşturabilmekle mümkündür (Özden, 2005, s.:23). Bilişsel yaklaşımın en önemli kuramlarından olan Bilgi İşleme Kuramı'na göre (Gagné); her şeye anlam bulmaya çalışan dinamik bir bilişsel yapı olan zihne ulaşan

bilgi, birey tarafından alınır ve işlenir. Bu anlam bulma sürecini etkileyenler ise; o konudaki ön bilgiler, eğitici ve öğrencinin ortaklaştıkları ceza-ödül sistemleri, öğrencinin öğrenmeye yaklaşımı, kişinin içinde bulunduğu sosyal çevre ve sahip olduğu kültürel değerlerdir. Bu kurama göre; yeni öğrenmeler öncekilerin üzerine inşa edildikleri için, ön öğrenmeler önemlidir. Anlam oluşturma çabasında öğrenciye çeşitli olanaklar sağlanmalıdır. Eğitici; süreç içerisindeki otorite figürünü terk etmeli, rehber rolü üstlenmelidir. Öğrenciler ve eğitici karşılıklı etkileşim içerisinde olmalıdır. Böylece öğrencilerin daha yeterli, kapsamlı, güçlü ve doğru anlamlar üretebilmelerine olanak sağlanmış olacaktır (Özden, 2005, s.:26).

Modern tıp eğitimi felsefesi, öğrenmenin kuramsal temellerinin hayata geçirilmesinin; öğrenen-öğreten ilişkisine geçmişte olduğundan daha eşitlikçi bakan, öğrenme olanaklarını çeşitlendirerek zenginleştiren ve programında entegrasyonu temel alan bir eğitim anlayışı ile mümkün kılınabileceğine dikkat çekmektedir.

1.1.3. Duyuşsal Öğrenme Kuramları

“Duyuşsal kuramlar, öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilidirler. Kişinin kendisini yeniden yaratması olarak nitelendirilebilecek öğrenme için; davranış, duyuş ve zihnin birlikte değişmesi gereklidir. Öğrenmenin son hedefi kişiliği değiştirmek ise; öğrenme, psikomotor ve bilişsel olduğu kadar duyuşsal gelişmeye de ağırlık vermelidir” (Özden, 2005, s.:28).

Benlik gelişimine ilişkin duyuşsal kuramda; insanın kendini gerçekleştirme sürecinde okul ortamının etkisinin büyük olduğu ve gelişimi sırasında olumlu etkilerle şekillenen insanın neticede; özerk, yaşamdan keyif alan, yaratıcı, kendini değerli gören ve demokratik

tutum sergileyen özellikler geliştirdiği öne sürülmektedir. Benlik kavramının dört boyutundan (akademik, sosyal, duygusal, bedensel) ilki olan akademik boyut, zihinsel etkinliklerle ilgilidir. Bu boyuta ilişkin potansiyelin artması, kişide özgüven ve benlik saygısı gelişmesini sağlar. Sosyal boyut, kişinin diğer insanlarla ilişkilerine bağlı olarak şekillenir. İletişim becerileri geliştirmek, sağlıklı ilişkiler kurmak, girişkenlik ve farklı durumlara uyum gösterebilme yeteneği ile liderlik bu boyutta ele alınır. Duygusal boyut; kendini tanımayı, duygularını idare edebilmeyi, harekete geçebilmeyi, empatiyi ve başkalarının duygularını yönlendirebilme becerisini kapsamaktadır. Fiziksel özellikleri yanında psikomotor yetenekleri ile de kendini özel ve değerli hissetme ise, bedensel boyutta yer alır. Sağlıklı bir benlik kavramının gelişmesi için, tüm bu dört boyutun birlikte düşünülmesi gereklidir (Özden, 2005, s.:29).

Mruk (1999) benlik saygısı tanımını; kişinin değerlik algısı ve yeterliklerinin bir bileşkesi olarak ele almış (Şekil 1.1), olası uygunsuz bileşimlerin en uç örneklerini de psikiyatrik tanılarla eşleştirmiştir (Aktaran; Hoban ve Hoban, 2004).

değerlilik			
narsisistik	+ 10		yüksek benlik saygısı
	+ 5		
- 10	- 5	ben merkezci	0 + 5 + 10
yeterlik		negativist	yeterlik
	- 5		
düşük benlik saygısı	- 10		antisosyal
değerlilik			

Şekil 1.1. Mruk'un Benlik Saygısı Matriksi (Hoban ve Hoban, Int. J Self-Directed Learning, 2004; s.:12).

Freud'la şekillenen Psikodinamik Kuram'a göre öğrenme; bireyin hazza yönelme eğiliminin bir sonucudur. Eğitim etkinlikleri süresince yapılacak tekrar ve ödüllendirmelerin, bireyin ideal benliğini geliştirmesini ve gerçek benliğiyle ilişki kurmasını kolaylaştıracağına

inanılmaktadır. Hümanist Öğrenme Kuramı'nda (Rogers), öğrenenin öğrenmesinden kendisinin sorumlu olduğu ve değerlendirmesini de yine kendisinin yapması gerektiğine işaret edilmektedir. Temel amacı zihinsel ve davranışsal süreçlerin organizmanın çevreye uyumu üzerindeki etkilerini araştırmak olan Fonksiyonel Öğrenme Kuramı'na göre (James, Dewey, Angell) birey; karşılaştığı sorunları çözmek için gösterdiği çabalar sırasında bir takım bilgi, beceri ve tutumlar öğrenmek zorunda kalır. Dolayısıyla bu kurama göre öğrenmenin temel amacı sorun çözmedir. Bandura'nın oluşturduğu Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre ise birey gözleyerek öğrenir. Bu kurama göre birey; örnek alacağı kişi ve/veya durumu seçer ve dikkatle gözlemler. İkinci aşama, model alınan eylemlerin -uzunca süreler- hatırlanması gereğidir. Sonrasında kişi, model alınan örüntüyle ilgili tepkiler grubunu bir araya getirir ve motor beceriyi sergiler. Son süreç ise pekiştirme ve güdülenmedir (Babadoğan, 1996).

Öğrencinin; tanımlanmış bir problemten hareketle çözüm yolunda kuramsal bilgiye ulaşma sorumluluğunu üstlenmesi, sözü edilen kuramsal temellere dayanan çağdaş bir tıp eğitimi yöntemidir.

1.2. Kendi Kendine Öğrenme

Karmaşık kuramsal temelleri olan kendi kendine öğrenme (KKÖ) kavramı, farklı eğitim teorisyenleri tarafından birçoğu kendi adlarıyla anılan modellerle açıklanmaya çalışılmıştır. Kendisi de bu isimlerden birisi olan Hiemstra (2004), KKÖ ile eş anlamda kullanılan terim, kavram ya da türevleri (Çizelge 1.1), literatürü tarayarak sıralamıştır.

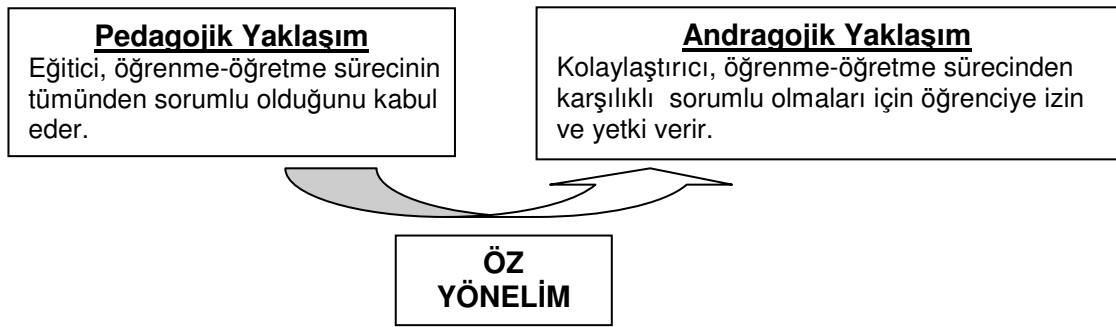
Çizelge 1.1. Kendi kendine öğrenme eşdeğeri olarak sık kullanılan ifadeler.

Terim, Kavram ya da Türevleri	1986-1994 döneminde sayılar (46 Konu Başlığı)	1995-2003 döneminde sayılar (137 Konu Başlığı)
Otodidaktik (öğrenme)	209	12
Otonom öğrenme	92	45
Öğrenme ortamı	0	146
Öğrenme projeleri	231	47
OCLI (Oddi, 1984) (Oddi's Continuous Learning Inventory)	102	2
SDLPS (Pilling-Cormick's, 1996) (Self-Directed Learning Perception Scale)	0	273
SDLR(Self-Directed Learning Readiness)	188	151
SDLRS (Guglielmino, 1977) (Self-Directed Learning Readiness Scale)	1299	346
Kendi kendine öğrenen	436	67
Kendi kendine öğrenme	2833	1159
Öğrenmede öz yönelim	182	163
Kişisel eğitim	105	0
Kişisel yetkinlik	107	151
Kişisel planlanmış öğrenme	118	44
Kişisel düzenlenmiş öğrenme	38	64
Kendi öğrenen erişkin	109	0

Kaynak: Hiemstra, Int. J Self-Directed Learning, 2004; s.:3

Kavram; karmaşık olmakla birlikte, halen yetişkin eğitiminin kutup yıldızı olmaya devam etmektedir (Grow, 1991). Brockett ve Hiemstra (1991); KKÖ fikrinin izlerine, antik çağdan günümüze dek farklı isimlerle de olsa rastlandığını, bu izlerin; özellikle Socrates'den Benjamin Franklin'e ve günümüz Amerikan toplumuna uzanan çizgide, erişkin eğitiminin nüvesini ve temel amacını oluşturduğunu belirtmişlerdir (Aktaran; Boden, 2005). Knowles'a (1975) göre "KKÖ; diğerlerinin yardımıyla ya da yalnız olarak, bireyin öğrenme ihtiyaçlarını tanımlama, öğrenme hedeflerini belirleme, bunlar için kaynakları saptama ve uygun stratejileri seçip uygulayarak sonuçları değerlendirme sürecinin tümüdür."

Knowles (1975) KKÖ'nin, eğiticinin öğrenen ile kuracağı ilişkilerin temeli andragojik prensiplere dayandığı sürece gerçekleşeceğini iddia eder (Şekil 1.2). Bu nedenle eğitici, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenenin de kendisi kadar sorumlu olduğunu göz önünde bulundurmalıdır.



Şekil 1.2. Knowles'in Kendi Kendine Öğrenme Tanımı (Richards, 2005; s.:13).

Knowles'in (1975) erişkin öğrenmelerini dayandırdığı andragojik prensipler, bireyin; öğrenme ihtiyacı, yaşantısı ve kararlarından sorumlu olduğu düşüncesi, önceki deneyimleri, öğrenmeye hazır oluşu, öğrenmeye yönelimi ve güdülenmedir. Sorumluluk düşüncesi, erişkini başkalarına bağımlı olmaktan bağımsızlığa taşıyan temel faktördür. Önceki deneyimleri ise kişinin sonraki öğrenmeleri için giderek genişleyen bir kaynak görevi görür. Öğrenmeye hazır oluş, gerçek yaşam koşulları ile başa çıkabilme kapasitesinde artışa yol açar. Erişkinin öğrenmeye yönelimi; ister ödev isterse problem eksenli olsun, gerçek yaşam merkezlidir. Güdülenmenin kaynağı; daha iyi bir iş, yüksek ücret gibi dış etmenler ve/veya işinde tatmin olma duygusu yaşama, özgüven artışı, yaşam kalitesinde iyileşme gibi iç etmenler olabilir.

Tough'a (1971, 1973) göre KKÖ; en az yedi saat süren ve bu sürenin en az yarısını kapsayan zaman diliminde kişinin bilgi, beceri kazanmaya çalışmak ya da kendinde değişim yaratmak için güdülenmiş olduğu bir seri ilişkili etkinliktir. Bu etkinlik; uğraş alanıyla ilgili ardışık ya da kümelenmiş biçimde ayrılan ve bir başka etkinlikle kesintiye uğratılmayan zaman dilimlerinde gerçekleştirilir. Daha açık bir ifadeyle; bu tanıma göre bir öğrenme projesi, her gün için yaklaşık mesai saatleri kadar zamanı ve altı aylık dönemi kapsamaktadır. Araştırmalarında öğrenme projelerine ayrılan zamanın yüz saatin altında ya da iki bin saatin üstünde olabildiğini

gözlemleyen Tough, KKÖ ile ilgili olarak; mavi yakalı çalışanlar, düşük kıdemli beyaz yakalı kadın ve erkekler, ilkökul öğretmenleri, belediye işçileri, sosyal bilimler profesörleri ile gelir düzeyleri ortalamasının üzerinde ve 0-7 yaş grubu çocukları olan kadınlardan elde ettiği verilerle oldukça kapsamlı çalışmalar yapmıştır. Bu erişkinlerin bir çoğunun, yılda onbeş - yirmi öğrenme projesi deneyimi yaşadıklarını (ortalama 8,3) bildirmiştir. Gözlemlerinde, insanların; iş bulma süreçlerinde, mesleki beceri kazanma uğraşlarında, kişisel gelişim çabalarında, ilgilerini çeken ya da merak ettikleri konularda, boş zaman aktivitelerinde ya da hobileriyle uğraşırken öğrendiklerini dile getirmiştir. Ayrıca bu erişkinlerin bağımsızlık duygusundan keyif aldıklarını, olumlu duygulara ve artmış özgüvene sahip olduklarını da belirtmiştir (Aktaran; Boden, 2005).

Candy (1988, 1991); KKÖ tanımını, hem yaşanan süreç hem de erişkinin kişisel özellikleri bağlamında tartışmıştır. Candy'ye göre KKÖ, bireyin; kişisel özellik ya da davranışını (bireysel özerklik), bir öğretim kurumu dışında gerçekleştirilen bağımsız öğrenme uğraşını (otodidaktik yaklaşım), örgün eğitim düzeneklerinde öğrenmesini planlamasını (öğrenen kontrolü), öğrenmesini artırabilme ve izleyebilme becerisini (öğrenmeyi yönetme) ifade etmektedir (Aktaran; Boden, 2005).

Candy'ye (1991) göre KKÖ bağlamında ideal öğrenci;

- meraklı ve yaratıcı bir yapıya sahiptir,
- özgüven ve disiplin sahibidir,
- diğer öğrenciler ve eğitimcilerden bağımsız bir çalışma sistematiği geliştirmiştir,
- içsel güdülenmesi yüksektir,

- öğrenme deneyiminde kendi sorumluluğunu üstlenir, gelişimini izler, elde ettiği sonuçları değerlendirir,
- açık fikirlidir, uygun öğrenme kaynakları ile doğru ilişkiler geliştirir,
- yardıma gereksinim duyduğu durumları doğru tanımlar,
- kendi gelişimine katkıda bulunmak için çalışır, öğrenir, sebat eder,
- işbirlikli ve bağımsız öğrenme rollerini ve süreçlerini dengeler (Kaufman, 2003).

KKÖ'yi öğrencinin ne yapmak isterse onu yapabileceği bir sınırsız özgürlükler bütünü olarak algılamamak gerekir. KKÖ tanımını daha çok belirli bir çerçevede içerisinde; içerik, yöntem, zaman yönetimi ve değerlendirme alt başlıklarında bir seçme özgürlüğü olarak anlamak gerekir. Konuyu, yalnızca öğrencinin bireysel çalışması olarak kabul etmek de yanlış olacaktır. Bağımsız öğrenme prensipleri; diğer öğrencilerden, eğitimcilerden ya da alan uzmanı olan kişilerle yapılacak fikir alışverişlerinden ve alınacak geribildirimlerden katkı sağlamanın önemine işaret etmektedir. Öğrencinin neyi öğrenmek istediğine karar vermesiyle birlikte eğiticinin vereceği desteğin ve harcayacağı zamanın azalacağı düşüncesi de doğru değildir. Aksine KKÖ sürecinde her bir öğrencinin gelişim sürecini gözlemlemek, ihtiyaç ve güçlüklerini anlamaya çalışmak, destek ve/veya yüreklendirme gerektiğine karar verebilmek, eğiticinin yükünü olsa olsa artırabilir.

Eğitici merkezli eğitimin temel özelliği, sınırları belirlenmiş bir konuda eğitici tarafından aktarılan içeriğin öğrenilmesi sorumluluğunun, öğrenciler tarafından üstlenilmesidir. KKÖ ilkelerinin öncelendiği öğrenci merkezli eğitim programlarının hazırlanması sürecinde bu handikap giderilmeye çalışılıyor olsa da,

uygulamada eski alışkanlıklardan kolay kolay kurtulunamadığının örneklerine sıkça tanık olunmaktadır. Hiç kuşku yok ki KKÖ, özgül tek bir model ya da kalıba basitçe dayandırılmayan bir eğitim prensibidir. Öğrenciler bu prensipten dilediklerince yararlanmakta daima özgürdürler. KKÖ düşüncesinin temel amacı; eğiticiler ve öğrencilerin en iyi şekilde kurguladıkları bireysel öğrenmelerinden, azami öğrenme kazanımı (çıktısı) elde etmeleridir (Hofer, 2005).

Brockett ve Hiemstra (1991) ise, alanyazında KKÖ süreci ile kendi kendine öğrenen kişilik özelliklerinin oldukça karışık ele alındığı ve birinin diğerinin yerine kullanıldığının izlendiğini; iki kavramın ayrı düşünülebilmesi için KKÖ yerine “öğrenmede öz yönelim” teriminin tercih edilmesinin, bu kargaşayı azaltacağını ifade etmişlerdir. Geliştirdikleri modelde; sadece kişinin öğrenme sorumluluğu taşıdığını kendi rızasıyla kabulü halinde, öğrenme süreçlerinde proaktif (etkin) bir rol oynadığını belirtmişlerdir.

Grow (1991); Knowles’ın ilkelerinden yola çıkarak “Aşamalı KKÖ Modeli”ni geliştirmiş, bugün de tıp eğitiminde yararlanılan saptamaları ve eğiticilere önerilerini ortaya koymuştur. Modeli geliştirmede kullandığı ön kabuller şunlardır:

- Eğitimin hedefi kendi kendine öğrenenler yetiştirmek olmakla birlikte; mevcut eğitim yapılanmasında süreç, öğrenen bağımlılığını destekler görünmektedir,
- İyi öğretmenin pek çok yolu vardır. İyi bir öğretim bazı istisnalar hariç tutulduğunda içinde bulunulan durumla ilişkilidir,
- Kendi kendine öğrenen olma yeteneği kısmen şartlara (duruma) bağlı olsa da; bir kez geliştiğinde, farklı durumlara transfer edilebilir,

- KKÖ; birçok durumda, değeri ve yararına duyulan güçlü bir inanca dayandırılır,
- KKÖ, -tıpkı öğrenmede bağımlı davranma gibi- öğrenilebilir ve öğretilir.

Grow'un modeline göre; öğrenciler; eğitimleri süresince çeşitli aşamalardan geçerler (Çizelge 1.2). Eğiticiler; öğrencinin içinde bulunduğu aşamaya uygun olan rolü benimsemelidirler.

Çizelge 1.2. Grow'un Aşamalı Kendi Kendine Öğrenme Modeli.

	Öğrenci	Eğitici	Örnekler
Aşama 1	Bağımlı	Otoriter, Koç	Doğrudan ve acil geribildirimlerle koçluk yapılması, yetersizlik ve direncin üstesinden gelmek amacıyla bilgilendirme ve alıştırmalar yapılması
Aşama 2	İlgili	Güdüleyici, Rehber	Tartışmaların kılavuzlanması, öğrenim hedefleri belirlenmesi ve öğrenme stratejilerine vurgu
Aşama 3	Katılımcı	Kolaylaştırıcı	Yönlendiricinin öğrencinin eşiği olarak tartışmalarda kolaylaştırıcı rolü üstlenmesi, seminerler ve grup çalışmaları
Aşama 4	Öz yönelimli	Danışman, Delege eden	Stajlar, tezler, bireysel çalışmalar ya da öz yönelimli grup çalışmaları

Kaynak: Grow, Adult Education Quarterly, 1991; s.: 129

Bu eşleşmelerin doğru biçimde gerçekleşmesi, gerek öğrenci gerekse eğiticinin verimini artıracaktır (Şekil 1.3).

ÖĞRENCİ

kendi kendine öğrenen

katılımcı

ilgili

bağımlı

	şiddetli uyumsuz	kısmen uyumsuz	kısmen uyumlu	uyumlu
kendi kendine öğrenen	şiddetli uyumsuz	kısmen uyumsuz	kısmen uyumlu	uyumlu
katılımcı	kısmen uyumsuz	kısmen uyumlu	uyumlu	kısmen uyumlu
ilgili	kısmen uyumlu	uyumlu	kısmen uyumlu	kısmen uyumsuz
bağımlı	uyumlu	kısmen uyumlu	kısmen uyumsuz	şiddetli uyumsuz

otoriter

kolaylaştırıcı

güdüleyen

delege eden **EĞİTİCİ**

Şekil 1.3. Öğrencinin kendi kendine öğrenme aşaması ile eğitici rolü uyum eşleşmesi (Grow, 1991; s.: 137).

KKÖ ile öğrenme stillerini ilişkilendiren çalışmalar ya bir sonuca varamamış (Deroos, 1982) veya birbirleriyle çelişkili sonuçlar (Theil, 1984 ve Adenuga, 1991) doğurmuştur. Benzer farklılık; KKÖ sürecinin merkezine eleştirel öz-yansıtmayı koyan Brookfield (1986) ile ‘alan-bağımsız öğrenme’ stiline sahip olanların KKÖ kapasitelerinin, diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucunu elde eden Pratt (1984) arasında görülmektedir. Brookfield’a (1981) göre KKÖ’de en başarılı olanlar; model olarak örnek almak, bilgi edinmek ve bilgilerini pekiştirmek için başkalarından yararlanmak olarak tanımlanan ‘alan-bağımlı öğrenen’ niteliklerine benzer özellikler göstermektedirler (Aktaran; Boden, 2005).

Guglielmino (1977) ise; çalışmalarını, öğrenenlerin KKÖ için hazır oluş durumlarına (düzeylerine) odaklandırmıştır. KKÖ için hazır oluşu; “bireyin KKÖ ihtimalini oluşturan; tutumlar, değerler ve yeterlikler bütünü” olarak tanımlamıştır. Hazır oluş düzeyini etkileyen özellikler ise, bireyin; bağımsızlığı, hayal gücü, kararlılığı, kendi öğrenmesinden sorumlu olduğunu kabulü, disiplini, merakı, bağımsız öğrenebilme yeteneği, öğrenme aşkı, amaca yönelimi ve problem çözme becerisidir.

Yazar; bu özelliklere dayanarak bireylerin KKÖ ile ilgili beceri ve tutumlarını değerlendirebilmeleri amacıyla, 1977 yılında “Self-Directed Learning Readiness Scale” (SDLRS) isimli ölçeği geliştirmiştir (Ek-1). Kendisi; 13’ü olumsuz önerme içeren ve toplam 41 maddeden oluşan ölçeğine, ilk uygulamayı takiben dördü olumsuz önerme içeren toplam 17 madde daha eklemiştir (Guglielmino, 1989). Ölçme aracının ismi 1991 yılında yazarı tarafından “Learning Preference Assessment” olarak değiştirilmiştir (Aktaran; Delahaye ve Choy, 2000).

Günümüzde kullanılan ve 58 maddeden oluşan ölçeğin skorlaması; beşli Likert dereceleme ile her bir madde için verilen yanıtlardan

(olumsuz önermeler için bu yanıtların ayna görüntülerinden) elde edilen puanların toplanmasıyla belirlenir. Yazar; erişkinler için ortalama skorun $214 \pm 25,59$ (58-290) olduğunu ve testten yüksek puan elde edenlerin; problem çözme yeteneklerinin, yaratıcılıklarının ve değişim yanlısı davranışlarının yüksek olduğunu, KKÖ ile yakından ilişkili bu durumun da, daha iyi bir işe sahip olmak gibi pek çok avantajı beraberinde getirdiğini belirtmektedir.

LPA, “Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği” (ÖTDÖ) geliştirildiği yıldan günümüze dek KKÖ alanını ilgilendiren bir çok araştırmada kullanılagelmiştir.

Geliştirildiği doktora tez çalışmasını takiben ÖTDÖ kullanılarak tasarlanan ilk araştırma; Torrance ve Mourad (1978) tarafından yürütülmüştür. Çalışmada yedisi erkek toplam kırk bir öğrenciden; söz konusu ölçek dışında sekiz başka teste daha yanıt vermeleri istenmiş, araştırılan onbir farklı parametre sonucu ile ÖTDÖ skorları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Üstün yetenekli/zekalı olarak tanımlanan kişilerle birçok ortak özellikleri olan bu öğrencilerin (yazarın deyimiyle atipik deneklerin) ÖTDÖ skorları ile sağ hemisfer hakimiyeti göstergeleri (doğrusal olmayan bilgi işleme, sezgisel problem çözme, görsel-kinestetik-duyuşsal materyale yönelmiş dikkat) arasında güçlü pozitif korelasyon olduğu, sol hemisfer hakimiyetiyle skorlar arasında ise negatif korelasyon bulunduğu, dolayısıyla anketin yapı geçerliğinin bu çalışma ile doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır (Sağlak insanların %96’sında sol, %4’ünde ise sağ hemisfer dominanttır. Solak insanların %70’inde sol, 5’inde sağ ve %15’inde ise her iki hemisfer dominanttır, ambidekstroz).

Long ve Agyekum’un (1983) çalışmalarında, 63’ü zenci ve 70’i beyazlardan oluşan 136 kolej öğrencisinin ÖTDÖ yanıtlarıyla; yaş, eğitim düzeyi, eğitici değerlendirmeleri ve “Rokeah’ın Dogmatizm

Ölçeği"ne verdikleri yanıtlar arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Sonuçta; ÖTDÖ skorlarıyla yaş arasında pozitif ve aynı skorlar ile dogmatizm ölçeğinden elde edilen skorlar arasında negatif korelasyon bulunduğu, zenci öğrencilerin beyaz öğrencilere göre daha yüksek skorlara sahip oldukları buna karşın özellikle beyaz eğitimcilerin beyaz öğrencilere belirgin olarak daha yüksek puanlar verdikleri dolayısıyla eğitici değerlendirmeleriyle ölçekten elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki kurulamadığı bildirilmiştir. Delahaye ve Smith'in (1995) ölçeğin yapı geçerliğini irdeleyen araştırmalarında; Christian (1982) tarafından geliştirilen Öğrenci Yönelimleri Anketi sonuçları ile ÖTDÖ skorları arasındaki korelasyon ilişkisi incelenmiştir. Öğrenci Yönelimi Anketi, 25'i andragojik ve 25'i pedagojik yönelimi belirleyen iki boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır. Bu aracın güvenirlik katsayısı ilk boyut için 0,83 ve ikinci boyut için 0,82 olarak tanımlanmıştır. Çalışma; 83'ü yirmi yaş altında olan toplam 200 kişi ile yürütülmüş, elde edilen verilere dair Cronbach alfa değeri, kabul edilebilecek en alt sınırdaki 0,67 olarak belirlenmiştir. Yirmi yaş altı öğrencilere ait veriler çalışma dışında bırakıldığında bu katsayının 0,72'ye yükseldiği saptanmış ve ileride planlanacak çalışmalarda yirmi yaşın sınır olarak kabul edilmesi önerilmiştir. Ayrıca ÖTDÖ skorlarıyla andragojik boyuttan elde edilen puanlar arasında belirgin pozitif korelasyon saptanmasının, ölçeğin yapı geçerliğinin desteklendiği anlamını taşıdığı vurgulanmıştır.

Brockett'in (1985) çalışmasında; altmış yaş ve üzerindeki rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş 96 erişkine, KKÖ becerileri ile yaşam memnuniyetleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ÖTDÖ uygulanmıştır. Deneklerin bir bölümü soruları oldukça karmaşık buldukları, diğer bir bölümü ise gerçek yaşam koşulları ile ilişkilendiremedikleri için anketi yanıtsız bırakmışlardır. Geriye kalan 64 kişiden elde edilen verilerin analizinde, Cronbach alfa 0,87 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık çalışmasında 58 maddeden 12'sinin

madde-toplam test skoru korelasyonunda arzu edilen değerlere ulaşamadığı, bunlardan 9'unun ters kodlanan maddelerden olduğu bildirilmiştir. Yazar; özellikle ters kodlanan maddelerin (olumsuz önermelerin) eğitim düzeyi yüksek deneklerle yürütölen önceki çalışmalarda sorun teşkil etmemiş olabileceğini, fakat hali hazırda yürütölmekte olan çalışma için bu durumun kısıtlayıcı olduğunu düşündüğünü, dolayısıyla söz konusu ölçme aracının kullanılmasının planlandığı çalışmalarda bu deneyimin dikkate alınmasının önemli olduğunu ifade etmiştir.

Bir diğer çalışmada, hemşirelik birinci sınıfında öğrenim gören 63 öğrencinin ÖTDÖ skorları ile; akran değerlendirmeleri ve yıl sonu başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiş, istatistiksel olarak anlamlı görönen ilişkilerin toplam varyansın ancak %7 ve %8'ini açıkladığı, bu düzeylerin de eğitimsel anlamlılık düzeyini karşılamadığı vurgulanmıştır (Crook, 1985).

Caffarella ve Caffarella (1986) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (A.B.D.) altı farklı üniversiteden 163 öğrencinin katılımı ile yürütölen çalışmada; öğrencilerden ilk yarıyılın başında ve sonunda olmak üzere iki kez, ÖTDÖ ve kendileri tarafından geliştirilen "KKÖ Becerileri Değerlendirme Formu"nu (Self-Directed Learning Competencies Appraisal Form) yanıtlamaları istenmiştir. Çalışma sonunda öğrenme kontratları kullanmanın, öğrencilerin KKÖ davranışı sergilemeleri üzerinde etkili olmadığı ayrıca öğrencilerin ön test skorları (ortalama 241) ile son test skorları arasında (ortalama 243) anlamlı bir farkın elde edilemediği bildirilmiştir.

Long ve Smith'in (1989) çalışmasında; eğitim geçmişleri ve yaşları birbirinden farklı olmayan 49 erişkin iki gruba ayrılmış, ÖTDÖ ilk gruba sözel ikincisine ise yazılı olarak uygulanmış ve elde edilen veriler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmada Cronbach alfa değerleri, ilk grup için 0,91

ve ikinci grup için 0,92 olarak bulunmuş, ters kodlanan maddeler içinse aynı değerler sırasıyla 0,63 ve 0,77 olarak bildirilmiştir. Grubun tümü için yapılan analizlerde, 18 maddenin toplam skorla ilişkisinin yeterli düzeyde bulunmadığı (13'ü ters kodlanan maddeler) saptanmıştır. Bu sayının; birinci grup için 27 (14'ü ters kodlanan maddeler), ikinci grup içinse 25 (12'si ters kodlanan maddeler) olduğu ve yapılan madde-toplam skor korelasyonu analizinde; ölçekte ters kodlanması gereken toplam 17 maddenin tamamının, en az bir grup için düşük korelasyon değerleri gösterdiği bildirilmiştir.

ÖTDÖ'nün yapı geçerliğine dair görüşlerini dile getirdiği makalesinde Bonham (1991); anketin yazarı tarafından belirtildiği şekliyle kişinin KKÖ ile ilişkili algısını değerlendirmekten çok, öğrenmeye karşı genel bir olumlu tutum sergilemeyi yansıtabileceğini iddia etmiştir. Bu iddiasına kanıt olarak da; gerek birçok olumlu ve olumsuz madde karşıtının gerekse birçok alt boyutun karşıt anlamlarının (bu bölümlerden elde edilecek düşük skorların), KKÖ felsefesine ters düşmekten çok öğrenmeye karşı isteksizlik göstergesi sayılabileceğini, dolayısıyla anketin bu haliyle ancak öğrenmeye güdülenmiş olmayı ölçebileceği eleştirisini getirmiştir.

Long ve arkadaşlarının (1996) geleneksel olmayan eğitim modeliyle şekillendirilmiş yüksek lisans programında öğrenim gören öğrencileri konu alan çalışmasında ise; zeka düzeyleri biri diğerinden önemli ölçüde farklı olmadığı kontrol edilen öğrencilerin akademik başarılarını yordamada, eldeki en kullanışlı ve tek aracın KKÖ hazır oluş düzeyleri olduğu bildirilmiştir (Aktaran; Reio, 2004).

Kreber'in (1998) Kanada'da üniversite öğrenimi görmekte olan 142 öğrenciyi konu alan çalışmasında; KKÖ ile eleştirel düşünme ve kişilik tipleri arasındaki ilişkiler -sırasıyla ÖTDÖ, "Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Anketi" ve "Jung'un Kişilik Tipleri Envanteri"-kullanılarak araştırılmış, öğrencilerin KKÖ istekliliği ve kapasite

algısının, dışa dönük kişilik yapısı ile ilişkili olduğu gösterilmiştir (Aktaran; Walker ve Lofton, 2003).

Bruin ve arkadaşlarının (2001) Rand Africaans ve Stellenbosch Üniversiteleri'nde (Güney Afrika Cumhuriyeti); ana dili Afrika Dili ve İngilizce olan öğrencileri kapsayan çalışmalarında, ÖTDÖ'nün yapı geçerliği faktör analizi yöntemiyle incelenmiştir. Her iki gruptan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle beş boyut ortaya konmuş, oblik rotasyonla boyut sayısı dörde indirgenmiştir. Bu yeni işleme kaybolan boyutun gerçekte yöntemsel hatayla ilişkili olabileceği ve söz konusu boyutta yer alan tüm maddelerin, ters kodlanan maddeler olduğu bildirilmiştir. İkinci düzey (second order) faktör analizi ile de üst düzey tek bir yapının doğrulandığı, birbirinden bağımsız birçok maddenin olması gerektiği gibi ilişki içinde oldukları ve ölçek yapısının, kişinin KKÖ hazır oluş düzeyi hakkında fikir sahibi olmakta geçerli olduğu sonucunu elde ettiklerini bildirmişlerdir.

Kazuyo ve arkadaşlarının (2003) ÖTDÖ'nün Japon Dili'ne uyarlanması ile geçerlik ve güvenilirliğinin saptanmasını amaçlayan çalışmalarında; 1519 hemşirelik öğrencisinden elde edilen veriler çözümlenmiş, iç tutarlık için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,914 olarak bildirilmiştir. Yapı geçerliğini ortaya koymada; uygulanan Japonca form ile "Genel Öz Yeterlik Ölçeği" (General Self-Efficacy Scales) skorları arasındaki korelasyon incelenmiş ve ilişki anlamlı bulunmuştur ($r=0,460$; $p<0,001$). Faktör analizi sonucunda ölçme aracının 7 boyut içeren bir yapıya sahip olduğu gösterilmiş, öğrencilerin skor ortalaması $187.30 \pm 23,66$ olarak bildirilmiştir.

Hoban ve arkadaşlarının (2005) çalışması, ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulayıcı faktör analizi yöntemiyle sınındığı bir araştırmadır. Bu çalışmada, altı yıl süreyle Virginia Tıp Fakültesi (A.B.D.) birinci sınıfında öğrenim görmüş 972 öğrencinin ÖTDÖ'ye vermiş oldukları

yanıtlar çözümlenmiş; birisi ters kodlanan maddelerin kümelendiği beş boyutlu bir yapının sergilendiği ve birincil faktör yükü 0,30'un üzerinde ve ikincil yükleri bu değerin altında olan 41 maddenin, sözü edilen boyutlara dağıldığı sonucu bildirilmiştir.

Guglielmino ve arkadaşlarının (2005) KKÖ becerilerini işlerine yansıtan erişkinlerin, öğrenme projelerini kesintiye uğratan nedenleri ve ortak engelleri araştıran çalışmalarında; yılda iki bin saatin üzerinde bir zamanı öğrenme etkinliklerine ayıran ve yürüttükleri proje sayısı ortalama 13,8 olan erişkinlerin ÖTDÖ skor ortalamalarının 239,7 (%81'lik dilimde) olduğu ortaya konulmuştur.

Boden'in (2005) doktora tez çalışmasında; 215'i üniversite öğrencisi olan toplam 653 öğrencinin ÖTDÖ skorları ile "Shommer'in Epistemolojik Anketi"nden elde edilen skorlar bağımsız değişken olarak belirlenmiş, bu değişkenlerin cinsiyet-yaş gibi bağımsız değişkenler ile ilişkileri ölçek alt boyutları düzeyinde incelenmiştir. Deneklerin ÖTDÖ skor ortalamaları $226,5 \pm 25,25$ ve Cronbach alfa değeri 0,95 olarak bulunmuştur. Her bir alt boyuta ilişkin alfa değerinin 0,47 (boyut 5) ile 0,74 (boyut 1, 2 ve 4) arasında değiştiği, madde-test toplam skoru korelasyon değerlerinin boyutlara göre değişmekle birlikte en az 0,02 en çok 0,60 aralığında değişkenlik gösterdiği ve her iki ölçeğin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif veya negatif korelasyon değerleri elde edilmesinin, ÖTDÖ'nün yapı geçerliğini doğruladığı sonucunun saptandığı bildirilmiştir.

Field'in (1989) ölçeğin yapısı, geçerliği ve güvenirliğini sorgulayan çalışmasında; Avustralya'da yaşayan 244 yetişkin eğitimi enstitüsü öğrencisinden, ÖTDÖ'yü yanıtlamaları istenmiştir. Ölçeğin güvenirlik değeri Cronbach alfa katsayısı 0,89 olarak bildirilmiştir. Elde edilen verinin faktör analizi yöntemiyle çözümlenmesi ile en başta sekiz boyutlu bir yapı izlendiği, ancak dört boyutun varyansları toplamının,

toplam varyansın %7,8'ini açıklayabildiği gerekçesiyle bu boyutların göz ardı edilmesi gerektiği, dolayısıyla gerçekte ölçeğin bir tanesi olumsuz önermeleri içeren dört alt boyutu olduğu bildirilmiş ve bu boyutların Guglielmino'nun tanımladığı; üç, dört, beşinci boyutlar ile olumsuz önermelerin yer aldığı boyut olduğu bildirilmiştir. Aynı çalışmada; madde-toplam korelasyon analizi yapılmış; oniki maddenin $r > 0,30$ değerini karşılamadığı (2, 3, 7, 10, 13, 16, 20, 22, 29, 35, 48, 56), bu maddelerin sekizinin ise olumsuz önermeler içeren maddeler olduğu bildirilmiştir.

West ve Bentley (1990); A.B.D.'de 16 farklı ilkokul, ortaokul, lise düzeyinde eğitim kurumundan 439 öğretmen ile yürüttükleri çalışmada, ölçeğin faktör yapısını detaylı biçimde incelemiştir. Araştırmacılar, bir boyutta faktör yük değeri 0,40 ve üzerinde olan ve diğer boyutlarda 0,30'un üzerinde değerler taşımayan 33 maddenin dağılımını; sekiz, altı, üç ve tek boyutlu modeller ve her bir model için ortogonal ve oblik rotasyonlar ile test etmişlerdir. Bu modeller içerisinde yapıyı en iyi açıklayanın altı boyutlu oblik rotasyon modeli olduğu, ortogonal rotasyon çözümlemesinin tüm modeller için etkisiz bulunduğu ve söz konusu ölçek kullanılarak tasarlanacak çalışmalarda toplam test skorunun kullanılmasının doğru olacağı bildirilmiştir.

Literatürde; KKÖ ile cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve sosyoekonomik seviye arasındaki ilişkilerin ÖTDÖ kullanılarak araştırıldığı bir çok araştırma yer almaktadır.

Litzinger ve arkadaşlarının (2004) 35 öğrenci ile yürüttükleri çalışmada; deneklerden makine mühendisliği temel dersi öncesinde ve sonrasında ÖTDÖ'yü doldurmaları istenmiş, sonuçta ön test-son test skorları ve bu skorların cinsiyetler ile ilişkileri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucunun elde edildiği bildirilmiştir. Aynı çalışmada, araştırmacıların yine Penn State Üniversitesi'nde (A.B.D.)

2000-2002 yıllarında yaklaşık 1000 öğrenciyle araştırma gerçekleştirdikleri ve aynı ölçme aracı kullanılan bu çalışmada da cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmediği belirtilmiştir. Ayrıca bu çalışmalarda sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmasının araştırmacılarca öngörüldüğü ancak sonuçların beklentileri doğrulamadığı vurgulanmıştır. Morris'in (1995) araştırmasında; 157 öğrencinin ÖTDÖ skorları incelenmiş, erkeklerin skorları kadınlara göre düşük bulunmuştur. Shulman'ın (1994) doktora tez çalışmasında, 216 tıp fakültesi öğrencisinden "Oddi Sürekli Öğrenme Envanteri" yardımıyla elde ettiği sonuçlar da bu çalışmayı destekler niteliktedir (Aktaran; Derrick ve ark., 2007). Reio'nun (2004) çalışmasında; A.B.D.'de matematik, müzik, sosyal bilimler, İngilizce bilim alanlarında öğrenim gören, farklı etnik kökenden ve yaş ortalaması 25,4 olan 121 öğrenciden; alanlarıyla ilgili ön öğrenmeleri, KKÖ hazır oluşları, öğrenme merakına sahip olma dereceleri ve bu parametrelerin öğrenme performansları üzerindeki etkilerine ilişkin veriler toplanmış, sonuçların; yaş, cinsiyet ve etnik köken ile aralarındaki ilişkiler araştırılmıştır. Buna göre; erkek öğrencilerin KKÖ hazır oluşları ve öğrenme performanslarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu, ön öğrenme düzeylerinin etnisite dışındaki değişkenlerle ilişkili bulunmadığı ve KKÖ hazır oluş düzeyinin, öğrenme performansını yordamada -tüm gruplar için- en güçlü faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Guglielmino ve arkadaşlarının (1987) 416'sı kadın toplam 739 şirket çalışanı ile yürüttükleri çalışmada, kadınların ÖTDÖ skorları (ortalama 243), erkeklerin skorlarına (ortalama 237) göre istatistiksel olarak yüksek bulunmuştur ($p= 0,002$). Durr'un (1992) doktora tez çalışmasında ise aynı şirketten 607 çalışanın ÖTDÖ skorları incelenmiş ve erkeklerin skorlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada ÖTDÖ skorları ile yaş arasında ilişki bulunmazken, Morris'in (1995) çalışmasında yaş ile skorlar arasında pozitif bir korelasyon olduğu gösterilmiştir. Benzer biçimde;

Alspach (1991) da, 357 hemşirelik öğrencisi ve aynı fakültede eğitim veren 86 öğretim görevlisinin skorları ve yaşları arasında pozitif korelasyon bulmuştur (Aktaran; Derrick ve ark., 2007). Bir diğer doktora tez çalışmasında Frisby (1991), tıp öğrencilerinin yaşları ile ÖTDÖ skorları arasında pozitif bir korelasyon olduğunu, ancak cinsiyet ile skorlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Yoo ve arkadaşları (2000); ÖTDÖ'nün Kore Dili eşdeğerini kullandıkları çalışmalarında, sürekli eğitim etkinliklerine katılan erişkinleri incelemişler ve daha genç yaştakilerin daha yüksek skorlar elde ettiklerini göstermişlerdir. Hoban ve Sersland'ın (2000) iki farklı üniversitede yürüttükleri bir diğer çalışmada; yaşlı grupta yer alan öğrencilerin daha yüksek skorlar elde ettikleri ve cinsiyetler arasında herhangi bir fark bulunmadığı belirtilmiştir (Aktaran; Reio ve Davis, 2005). McCuley ve McClelland'ın (2004) çalışmasında; İrlanda'da fizik öğrenimi gören ve yaş ortalaması 20 olan 53 öğrenci ile, mezuniyet sonrası eğitimlerini sürdüren ve yaş ortalaması 26 olan 51 öğrencinin ÖTDÖ skorları yaş ve cinsiyet değişkenleri dikkate alınarak karşılaştırılmış, mezuniyet sonrası eğitim gören grupta yer alan öğrencilerin puanlarında, ilk grup öğrencilere göre anlamlı yükseklik olduğu, cinsiyetler arasındaki farkın ise her iki grupta da önemli bulunmadığı bildirilmiştir. Araştırmacılar; özellikle mezuniyet öncesi eğitimlerini sürdüren öğrencilerin elde ettikleri düşük skorların, yürütülmekte olan geleneksel eğitim modeli ile ilişkili olabileceği ihtimaline de vurgu yapmışlardır. Reio ve Davis'in (2005) KKÖ hazır oluş düzeylerinin yaş ve cinsiyet ile ilişkilerini konu alan bir diğer araştırması; aralarında lise (61), diş hekimliği (358) ve yetişkin eğitim merkezi öğrencilerinin (111) bulunduğu, toplam 530 öğrenci ile yürütülmüştür. Buna göre 3.-5. dekattaki öğrencilerin ÖTDÖ'den elde ettikleri skorlar her iki cinste de gençlere göre önemli ölçüde fazla bulunmuştur. Deneklerin tümü için genellenebilir bir cinsiyet farkı bulunmamakla birlikte, 14-20 yaş grubu kızların skorlarının, erkeklere göre belirgin olarak yüksek olduğu belirtilmiştir. Yine aynı

çalışmada; dış hekimliği öğrencilerinin ÖTDÖ'den elde ettikleri puanların diğer iki gruba göre yüksek bulunduğu, bunun da söz konusu öğrencilerin ön öğrenme düzeyleri ile ilişkili olabileceği bildirilmiştir.

Kişilerin ÖTDÖ skorlarıyla sahip oldukları eğitim düzeyleri arasındaki ilişkilerin test edildiği doktora tez çalışmalarının büyük bölümünde (Fred, 1997; Fontaine, 1996; Dixon, 1992; Durr, 1992) skorların eğitim düzeyleri ile yüksek pozitif korelasyon gösterdikleri bildirilmiştir. Buna karşın yapılan iki doktora tez çalışmasında (Uhland, 1995; Padberg, 1991); örgün eğitim düzeyleri düşük deneklerin öğrenme etkinliklerine katılımlarında, diğerlerine göre daha aktif ve bağımsız davrandıkları bildirilmiştir.

İrk ve/veya etnik kökenin ÖTDÖ skorları ile ilişkilerinin incelendiği tez çalışmalarında (Morris, 1995; Ogazon, 1995) iki değişken arasında bir korelasyon bulunamadığı ifade edilmiştir (Aktaran; Derrick ve ark., 2007). Bulik ve Romero'nun (2000) çalışması da bu sonucu destekler niteliktedir. Buna karşın Long ve Agyekum'un (1983) çalışmasında; zenci öğrencilerin skor ortalamalarının, beyaz öğrencilerin ortalamalarından belirgin biçimde yüksek olduğunun saptandığı bildirilmiştir.

Brockett (1985) ile Merriam ve Caffarella'nın (1999) çalışmalarında; düşük sosyoekonomik koşullara sahip öğrencilerin ÖTDÖ skorlarının, yüksek sosyoekonomik düzey grubunda yer alan öğrencilere göre önemli ölçüde düşük bulunduğu ve bu sonuca etki eden temel faktörün tespit edilemediği vurgulanmaktadır (Aktaran; Reio ve Davis, 2005).

Bir ölçek; geliştirildiği ülkede kullanılan dilden başka dillere uyarlanırken kültürlerarası karşılaştırma yapılmalı, her iki kültürde benzer özellikleri olan bireylere uygulanan ölçeklere verilen yanıtlar karşılaştırılmalı ve kültürel özelliklerden kaynaklanan ayrılıklar

tartışılmalıdır (Aksayan ve Gözüm, 2007). Antropolog Hall'e (1976) göre kültürler, yüksek ve düşük iletişim içeriklerine göre iki kategoriye ayrılmıştır. Yüksek içerikli kültürlerde kişiler birbirleriyle uzun süreli ve yakın ilişkiler kurma eğilimindedirler. Bilgiler çoğu kez açık/net ifade edilmezler ve kelimelerin kesin karşılıkları yoktur. Düşük içerikli kültürlerde ise; kişiler arası temas yüzeyleri neredeyse yok denecek kadar azdır, daha açık ifade biçimleri kullanılır ve kelimeler için kesin karşılıklar söz konusudur (Aktaran, Lee, 2004). ÖTDÖ skorları ile farklı kültürler arasındaki ilişkileri konu alan çalışmalardan birisi olan Guglielmino ve Vichas'ın (1991) araştırmasında; Honduras'tan iki grup ve A.B.D.'den bir grup incelemeye alınmış, iki Honduras grubu arasında fark bulunmazken A.B.D. örneğine ait skorların diğerlerine göre belirgin biçimde yüksek bulunduğu bildirilmiştir. Benzeri bir çalışma Guglielmino ve arkadaşları (1996) tarafından bu kez Çin ve A.B.D.'de çalışanlar üzerinde yürütülmüş, öncekine benzer şekilde A.B.D. grubuna ait skorların daha yüksek bulunduğu belirtilmiştir. Kültürün etkilerinin araştırıldığı Braman'ın (1998) çalışmasında; erişkinlerin KKÖ becerileri ile bireysellik/ortaklaşacılık (kollektivizm) yönelimleri arasındaki ilişkiler incelenmiş, ÖTDÖ skorları ile bireysellik arasında yüksek pozitif bir korelasyon olduğu, diğer değişkenler (ortaklaşacılık, yaş, cinsiyet, etnik köken, meslek) ile arasında ise belirgin bir ilişkinin saptanamadığı bildirilmiştir (Aktaran, Lee, 2004). Bu saptamalar ile Copeland ve Griggs'in (1985) kültürler sıralaması birlikte değerlendirildiğinde; özellikle KKÖ gibi bir konuda kullanılacak herhangi bir ölçme aracının, bireyselliği farklı anlamlandırabilecek kültürel yapılarda kullanımına ihtiyatla yaklaşmak gereği üzerinde durulmalıdır (Şekil 1.4).

Yüksek İçerikli Kültürler

Japon

Arap

Yunan

İspanyol

İtalyan

İngiliz

Fransız

Amerikan

İskandinav

Alman

Alman-İsviçre

Düşük İçerikli Kültürler

Şekil.1.4. Yüksek/Düşük kültür içeriklerine göre ülkeler sınıflaması (Kaynak: Copeland ve Griggs, 1985. Aktaran; Lee, 2005; s.: 29).

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Dokümantasyon Merkezi'nde yapılan taramada, Türkiye'de KKÖ konusunda yapılmış yalnızca bir tez çalışmasına ulaşılabılmıştır. Öztürk (1990) tarafından yapılan çalışmada; farklı sosyal çevrelerde bulunan ilkokullarda fen bilgisi dersinde uygulanan kendi kendine öğrenme yönteminin, öğrenme ürünleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma; 1984-1985 öğretim yılında farklı sosyal çevrelerde bulunan ilkokullardan 5.-7. sınıf düzeyindeki 25-35 kişilik öğrenci gruplarının seçilmesi ve bunların biri yüksek diğeryse düşük sosyal çevreden olmak üzere deney ve kontrol grupları olarak belirlenmesi şeklinde kurgulanmıştır. Araştırma sonuçları; gerek yüksek gerekse düşük sosyal çevrelerde bulunan ilkokullarda, KKÖ yönteminin uygulandığı sınıflarda yer alan öğrencilerin son test başarı ortalamalarının, erişim ortalamalarının ve duyuşsal özellik ortalamalarının, yöntemin uygulanmadığı kontrol sınıflarının söz konusu ortalamalarından

büyük olduğunu ve KKÖ etkinliklerinin; öğrencilerin başarılarını, erişimlerini ve derse karşı olumlu tutumlarını anlamlı düzeyde yükselttiğini göstermektedir. Aynı araştırmanın diğer sonuçları ise; KKÖ etkinliklerinin, okulun bulunduğu sosyal çevrenin öğrenme ürünleri üzerindeki olumsuz etkilerini azaltıcı bir rol oynadığı dolayısıyla yöntemden beklenen bireysel/toplumsal faydaları sağlayabileceği ve öğrenciler arasındaki öğrenme farklılığının azaltılabileceği şeklindedir.

1.3. Probleme Dayalı Öğrenme

Modern tıp eğitimi programları; mesleksi beceriler eğitiminin (duyuşsal ve psikomotor beceriler) ağırlıklı olarak davranışçı öğrenme kuramının öğretilerine dayandırılmasına benzer biçimde, bilişsel yeterliklerin kazandırılmasında da, ilgili kuramların problem çözme gibi temel ilkeleri gözetilerek hazırlanmaktadır. PDÖ yönteminde; öğrencilerin düşünmelerini ve problem çözme becerilerini geliştirici nitelikte düzenlenen öğrenme ortamları ile bilginin ezberlenmesi yerine, zihinsel olarak anlamlandırılarak içselleştirilmesi ve kalıcı kılınması hedeflenmektedir.

Bu yöntemle, öğrencilere gerçek yaşamdan uyarlanan (ve/veya örneklenen) problemler verilerek; çözüm sürecinde kendi öğrenme gereksinimlerini fark ederek karşılamaları, süreç içerisinde karşılıklı iletişimlerinin artırılması, yaratıcılıklarının geliştirilmesi ve yaşayarak öğrenmeleri tetiklenmeye, böylece programda yer alan öğrenme hedeflerine ulaşmalarına çalışılır (Özyurda ve Dökmeci, 2002, s.:53). Bu tasarımda problemlerin yalnızca birer araç oldukları, asıl amacın; öğrencilerin önceden edinilmiş bilgilerini ortaya çıkarmalarını sağlamak, var olan bilgilerini yeni durumlara uygulama yeteneklerini geliştirmek ve yeni bilgiyi organize ederek anlamlandırmak suretiyle kalıcılığını sağlamak olduğu dikkatlerden kaçırılmamalıdır.

Böylece eğitimleri süresince belirli amaçlara ulaşmak için bilgilerini organize etmeyi, bilişsel kaynakları etkin biçimde kullanmayı öğrenen diğer bir deyişle problem çözmeyi öğrenmek yoluyla öğrenmeyi öğrenen öğrenciler, meslek yaşantılarında karşılaşacakları problemlerin çözümünde eldeki bilgilerini daha etkin kullanacak ve yeni bilgileri, yeteneklerini kullanarak kendi kendilerine öğreneceklerdir (Erdem, 2005). Öğrencilerde bu özelliklerin gelişmesinde PDÖ yönteminin tetikleyici etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bu yöntemle öğrencilerin; soru sorma, yeni edinilen bilgiye eleştirel bakma, kendi öğrenme eksiklerini tanımlama, öğrenme süreçlerini ve ürünlerini değerlendirme ve sonuçlarını yansıtma gibi bir çok bilişsel-üst bilişsel yeterliğe ulaşmaları hedeflenmektedir.

Tıp eğitimi literatüründe; çeşitli eğitim modellerinin farklı sınıflardaki öğrencilerin KKÖ yeterlikleri üzerindeki etkileri, cinsiyet ve yaşın bu yeterliklerle ilişkileri ve KKÖ becerisi sergilemekle yaşam boyu öğrenme (YBÖ) davranışı göstermek arasındaki ilişkileri inceleyen bir çok çalışma yer almaktadır. İşte gerek ilk ve ilerleyen sınıflarda öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin KKÖ hazır oluş düzeylerini saptamak ve dolayısıyla kat etmeleri gereken mesafeyi öngörmek gerekse süreç içinde yaratılmak istenilen davranış değişikliklerinin hangi ölçüde gerçekleştiğini belirleyebilmek ve eğitim programını elde edilen sonuçlar ışığında gözden geçirebilmek için eğitimciler, çeşitli ölçme araçlarından yararlanmaktadırlar. ÖTDÖ ve benzeri ölçme araçlarının geliştirilmesinin başlıca dayanağı; kişilerin KKÖ becerilerinin görece kararlı, ölçülebilir bir kişisel özellik ve nitelik olduğu fikridir. Bununla birlikte birçok araştırmacı; KKÖ becerisi sergileyebilmenin ve bunun için güdülenmenin, öğrenmenin çeşitli bileşenleri ile değişkenlik gösterebileceği fikrini savunmuşlardır. Bunlar arasında; öğrenilecek konunun içeriği, sosyal-kültürel-egitimsel yapılanmalar, öğrencinin önceki deneyimleri ve temel

çalışma becerileri gibi unsurlar sayılmaktadır (Greveson ve Spencer, 2005).

Öğrencilerin; geleneksel ders temelli programlardan, PDÖ yöntemini temel alan programlara geçiş sürecinde zorlandıkları ve KKÖ becerisi kazanma sürecinde uyum programlarına ihtiyaç duydukları saptaması, birçok araştırmada (Boud,1997; Miller,2000; Patel,1998; Ramsey,1994; Hughes,1999) varılan ortak sonuçtur (Aktaran; Walker ve Lofton, 2003).

Leeds Üniversitesi'nde (İngiltere) 2000-2001 döneminde 460 öğrenciyle yürütülen bir çalışmada (Whittle ve Murdoch-Eaton, 2004), tıp eğitimine başlayacak öğrencilere YBÖ becerilerini içeren bir durum saptama anketi verilmiş; bilgiye ulaşma, teknik beceriler, bilişim teknolojileri becerileri, organizasyonel beceriler, öğrenmesini yönetebilme becerileri ve sunum becerileri başlıkları altında sıralanmış becerilerle ilgili deneyimlerini paylaşmaları istenmiştir. Öğrencilerin 1/3'ünün güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme zorlukları yaşadıkları bildirilmiştir. Araştırmacılar; tıp fakültesi eğitim programlarını şekillendirirken, elde edilen bu sonuçları göz önünde bulundurduklarını ifade etmektedirler.

PDÖ yöntemi ile öğrenciler, örgün eğitimlerinin ilk günlerinden itibaren; hekimliğin biyolojik, psikososyal, etik ve profesyonel boyutlarının entegre edildiği bir eğitim programı ile tanıştırılmaktadırlar. Öğrenciler özellikle başlangıç dönemlerinde, bu kendileri için karmaşık yapı içerisinde sahip olmaları gereken bilgi derinliğini doğru tanımlamakta güçlükler yaşayabilmekte ve özellikle temel bilimler alanlarında uzman olan eğitimcilerinden -yönlendiricilik işlevleri dışında da- destek ve yol göstericilik bekleyebilmektedirler (Miflin ve ark., 2000).

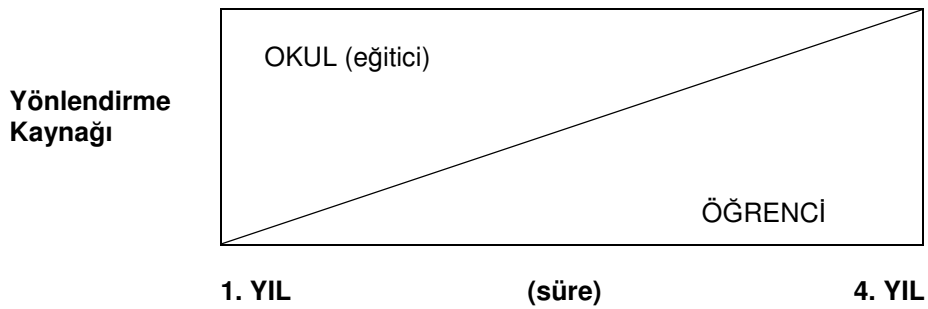
Walker ve Lofton'un (2003) çalışmasında, yaş ortalaması 23,5 olan 73 eczacılık fakültesi öğrencisinden; PDÖ yöntemiyle öğrenim gördükleri

programın başında (eğitimin başlangıcından beş gün önce), ortasında (8. hafta) ve sonunda (16. hafta) ÖTDÖ'yu doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda; 8. ve 16. hafta skorlarının başlangıç skorlarına göre anlamlı ölçüde düştüğü, 8. hafta değerleri ile 16. hafta değerleri arasında ise önemli bir farklılık bulunmadığı gösterilmiştir. Öğrenciler; KKÖ becerisi sergilemenin önemi ve bireysel KKÖ yeterlikleri ile ilgili olumlu algılarını sürdürmekte güçlük yaşamışlardır. PDÖ yönteminin, öğrencilerin KKÖ yeterlik ve güven algılarını özellikle ilk 8 haftada olumsuz etkilediği ve bu etkinin 16. haftaya dek sürdüğü belirtilmiş; aslında bu durumun eğitim literatüründe pek çok örneği bulunduğundan söz edilmiş ve gerekçe olarak da değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin hazırbulunuşluklarındaki eksiklikler sorumlu tutulmuştur.

Dornan ve arkadaşlarının (2005a) İngiltere'de gerçekleştirdikleri ve üçüncü sınıf tıp öğrencilerini konu alan araştırmalarında; bu öğrencilerin çok azının KKÖ becerisi gösterdikleri, destek ve yönlendirme ile güdülenmelerinin arttığı ve bunun da kendi öğrenme ihtiyaçlarını saptamak ve öğrenme eksiklerini gidermek için kararlılık sergilemelerini kolaylaştırdığı belirtilmektedir.

Mifflin ve arkadaşlarının (1999) Avustralya'da tıp fakültesi öğrencisi 234 erişkini konu alan çalışmasında; yürütülen uyum programının, PDÖ yönlendiricileri ve yaş ortalaması 26,5 olan öğrenciler üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada; on haftalık eğitim programının öncesinde ve sonrasında yönlendiriciler tarafından doldurulan anketler, PDÖ oturumlarının izlem notları, haftalık değerlendirme toplantılarının sonuçları ile öğrenciler tarafından haftada bir kez doldurulan anket ve grup dinamiklerini konu alan haftalık öğrenci değerlendirmeleri dikkate alınmıştır. Araştırmadan elde edilen en önemli sonuç; uyum programının, KKÖ prensiplerinin tanımı ile uygulanma örneklerinin gerek eğitimciler, gerekse öğrenciler için yeterince açık ve anlaşılır olmalarını sağlamakta başarılı olduğudur.

Miflin ve arkadaşlarının (2000) çalışmasında; PDÖ yöntemiyle öğrenim görmekte olan öğrencilerin, sistemde buldukları süreyle doğru orantılı biçimde deneyim kazandıkları ve ilerleyen yıllarda KKÖ becerisi de dahil olmak üzere pek çok temel beceride daha başarılı oldukları gösterilmiştir (Şek.1.5). Araştırmacılar, benzer sonuçların Dolmans ve arkadaşlarının (1994) araştırmasından da elde edildiğini ifade etmektedirler.



Şekil 1.5. Kendi kendine öğrenme süreç gelişimi (Miflin, 2000; s.: 304).

Bradley ve arkadaşları (2005), Oslo Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde (Norveç) 2002-2003 yılları döneminde kanıta dayalı tıp eğitimi programını KKÖ prensiplerine uygun ve klasik modelde olmak üzere iki farklı yapıda şekillendirmişler; farklı modellerle eğitim gören öğrencilerin bilgi, beceri ve tutum kazanımları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu elde etmişler ve araştırmanın ilgili alanda yapılan az sayıda randomize kontrollü çalışmalardan birisi olduğunu belirtmişlerdir.

Blumberg ve Michael'ın (1992) araştırmasında ise; PDÖ yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerin kütüphaneden kitap kullanımlarının, klasik sistem öğrencilerine göre %56 daha fazla olduğu belirtilmiştir. Söz konusu çalışmada; klinik staj döneminde yer alan öğrenciler için aynı davranış farkının, PDÖ grubu öğrenciler lehine %360 daha fazla olarak bulunmuş olması dikkat çekicidir (Aktaran; Schmidt, 2000).

Moore ve arkadaşları (1994); PDÖ yöntemiyle öğrenim gören Harvard Tıp Fakültesi (A.B.D.) öğrencilerinin; eğiticilerle daha yakın ilişkiler

kurdukları, psikososyal alanda bilgileri yanı sıra iletişim becerileri ve insancıl tutumlarının da -klasik sistemle eğitim görmüş öğrencilere göre- daha gelişmiş olduğu sonucuna varmışlardır.

Bulik ve Romero'nun (2000) araştırmasında; Texas Üniversitesi (A.B.D.) üçüncü sınıf öğrencilerinin aile hekimliği stajı uyum programı süresince KKÖ becerisi ile ilgili yeterlik ve algıları ile klinik eğitici değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığı ve öğrencilerin etnik kökenlerinin sözü edilen bağımlı değişkenler ile ilişkileri incelenmiştir. Çalışmada; KKÖ becerisinde yeterlik ölçütü olarak ÖTDÖ, algı göstergesi olarak da Hoban'ın "Kendi Kendine Öğrenme Öz Yeterlik Anketi" (Self Efficacy for Self-Directed Learning Questionnaire) kullanılmıştır. Gruplandırılan sekiz farklı etnik kökenden öğrenci skorları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile algıları arasında ($r=0,60$) ve aynı skorlar ile klinik eğitici değerlendirmeleri arasında ($r=0,26$) pozitif korelasyon olduğu sonucunu elde etmişlerdir ($p<0.01$).

Ryan'ın (1993) çalışmasında, PDÖ yöntemiyle eğitim gören ve yaş ortalaması 25 olan 35 hemşirelik öğrencisine "Malcolm Knowles KKÖ Öz Değerlendirme Ölçeği" verilerek; KKÖ'nün kendileri için önemini ve KKÖ becerisi gösterme durumlarına ilişkin yeterlik algılarını bir sömestre boyunca üç farklı zamanda değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin her üç değerlendirmede de KKÖ'yi çok önemli buldukları, kişisel yeterlik algılarının ise programın ilerlemesiyle doğru orantılı biçimde arttığı ve bunda da PDÖ yönteminin etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Aktaran; Walker ve Lofton, 2003).

Kim ve arkadaşlarının (2005) Sungkyunkwan (Güney Kore) Üniversitesi birinci ve ikinci sınıflarından 89 öğrencinin katılımı ile yürüttükleri çalışmada; PDÖ yönlendirici değerlendirmeleri, yazılı sınav sonuçları, ÖTDÖ skorları ve "Öğrenme Yönelimi Ölçeği" (Learning Orientation Scale) puanları arasındaki ilişkiler

araştırılmıştır. “Öğrenme Yönelimi Ölçeği”nin, ‘okul çalışmasına yönelim’ ve ‘akademik yönelim’ alt boyutları olan bir ölçek olduğundan söz edilmektedir. Sonuçta yönlendirici değerlendirmeleri ile ÖTDÖ ve diğer ölçeğin her iki alt boyutu arasında anlamlı pozitif korelasyon bulunduğu, yazılı sınav sonuçlarının ise yalnızca “Öğrenme Yönelimi Ölçeği”nin ‘okul çalışmasına yönelim’ alt boyutuyla korele olduğu belirtilmiştir. Yazarlar; yönlendirici değerlendirmesinin, öğrencilerde KKÖ becerilerinin geliştirilmesi ve gözetilmesinde oldukça önemli ve gerekli bir araç olduğu sonucuna varmışlardır.

Shokar ve arkadaşlarının (2002) çalışmasında, ilk iki yıl süreyle PDÖ yöntemiyle öğrenim görmüş olan üçüncü sınıf öğrencilerinin ÖTDÖ skorlarının 235,81 (183 – 284) ortalama değere sahip olduğu ve bu değerlerin erişkinler için tanımlanan değerden belirgin olarak yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmacılar, bu skorlar ile klinik eğitici değerlendirmeleri arasında anlamlı pozitif korelasyon değerleri elde ettiklerini belirtmişlerdir.

Boohan’ın çalışmasında (2004); Belfast Tıp Fakültesi (İrlanda) birinci sınıfında öğrenim gören ve her biri fazla sayıda KKÖ etkinliği gerektiren üç modülü tamamlamış 170 öğrencinin, ilk yarı yıl sonunda girdikleri sınavda gösterdikleri başarıyla, ÖTDÖ skorları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin ÖTDÖ skorlarının 93-258 aralığında olduğu ($192 \pm 23,78$) ve bu skor ortalamasının genel erişkin ortalamasının altında bulunduğu ayrıca elde edilen skorlar ile sınav performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon tespit edilemediği belirtilmiştir.

Bir diğer çalışmada ise (Patel, 1998); dördüncü sınıf tıp fakültesi öğrencilerinden 27’si çalışmaya konu edilmiştir. Bu öğrenciler biri geleneksel, diğeri PDÖ grubu olarak ikiye bölünmüş; sekiz hafta süren pediatri stajı süresince elde ettikleri klinik deneyimleri not

ettikleri yazılı materyal, kişisel algılarını sorgulayan bir ankete verdikleri yanıtlar ve süre sonunda klinik becerilerini sergiledikleri nesnel yapılandırılmış klinik sınavdan elde ettikleri notlar temel alınarak, gruplar arasındaki farklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Buna göre her iki öğrenci grubu arasında; bireysel algılar ve sınav başarıları arasında fark bulunmadığı, stajın ilerleyen günlerinde PDÖ grubu öğrencilerinin giderek artan sayıda olumlu önermeye tuttıkları notlarda yer verdikleri ve yeni öğrenmelerin diğer gruba göre daha fazla olduğu gösterilmiştir (Aktaran; Walker ve Lofton, 2003).

Literatürde mezuniyet sonrası tıp eğitimi döneminde ÖTDÖ kullanılarak yapılmış yalnızca bir araştırmaya rastlanmaktadır. Söz konusu çalışmada; Kanada'da ihtisas eğitimi veren dört merkezde, bir proje dahilinde internet temelli öğrenme portfolyosu hazırlamakta olan 41 kadın hastalıkları ve doğum asistanından ÖTDÖ ve bir öğrenme alışkanlıkları anketi doldurmaları istenmiştir. Portfolyo çalışma grubunda daha uzun süreyle yer almış asistanlara ait skorların diğerlerine göre yüksek bulunduğu ve bu gruptan öğrencilerin gelecekteki öğrenmelerini; STE etkinlikleri, klasik kitaplar ya da didaktik sunumlardan çok, internet kaynakları ile desteklenmiş öğrenme portfolyolarıyla şekillendirecekleri inancı besledikleri ifade edilmiştir (Fung ve ark., 2000).

Tıp eğitimi reformunun uzun erimli etkilerinden belki de en önemlisi, bilginin hızla arttığı ve değiştiği bir dünya düzeninde, öğrencileri YBÖ için hazırlıklı kılabilme potansiyelidir. PDÖ merkeze alınarak uygulanan eğitim programlarında; KKÖ becerisinin kazandırılmasıyla, YBÖ davranışı geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu amaçla; giderek artan sayıda tıp fakültesinin, eğitim programlarını PDÖ temelinde şekillendirdikleri gözlemlenmektedir (Miflin, 2000). Tıp eğitimcileri; bireysel öğrenmelerini meslek yaşamları boyunca yönetebilen hekimler yetiştirebilmek için, öğrencilerin KKÖ becerisi edinmelerini desteklemek zorundadırlar. Öğrencilerin kişisel öğrenme

süreçleri ve eğitimleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarının; gelecekte öğretim kurumları dışındaki öğrenmelerini sürdürmelerini de kolaylaştıracağı fikri üzerindeki tartışmalar sürmektedir (Greveson ve Spencer, 2005). Gerek içsel güdülenme gerekse dışsal uyarıların PDÖ yöntemiyle öğrenim gören öğrenciler üzerindeki kısa ve uzun dönem etkileri, çeşitli araştırmalara konu edilmiştir.

Schmidt ve Van der Molen'in (2000) araştırmasında; Maastricht Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden PDÖ yöntemi ile öğrenim görerek mezun olmuş 820 hekimin, Hollanda'daki diğer tıp fakültelerinden mezun hekimlere göre daha yüksek KKÖ becerisine sahip oldukları bildirilmiştir. Ancak onların da STE etkinliklerine katılım ve/veya bilimsel yayınlara abonelik durumları açısından ülke ortalamalarının üzerinde değerler elde etmedikleri vurgulanmıştır (Aktaran; Schmidt, 2000).

Tolnai'nin (1991) çalışmasında da, PDÖ yöntemi ile öğrenim görmüş ve en az 9 yıl süreyle mesleki deneyimi olan hekimlerin; STE etkinliklerine yönelim (ilgi) ve katılımlarında, diğer eğitim modelleriyle öğrenim görmüş öğrencilere göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmediği sonucu bildirilmiştir (Aktaran; Schmidt, 2000).

Miflin ve arkadaşlarının (2000) yorumlarında; PDÖ felsefesinde öğrencinin karşılaştığı problemle başa çıkmakta hangi kaynaklardan ve ne derinlikte yararlanmak zorunda olduğunun yine kendisi tarafından belirlenmesi gereğine işaret edilmekle birlikte, gerçekte kendisi dışında bir takım faktörlerin, kişinin öğrenme özgürlüğünü biçimlendirdiğinden söz edilmektedir. Bu faktörlerden ilki, öğrencinin öğrenme gereksinimlerinin formüle edilmesinde yalnız olmadığı ve kendisinin de içinde yer aldığı bir ekibin ortak kararlarına uyma zorunluluğu olarak belirtilmektedir. İkinci ve üçüncü faktör; eğitim programını desenleyenlerin kararları ve bu kararlar ışığında yönlendiricilerin süreç içerisindeki müdahaleleridir. Dördüncü faktör

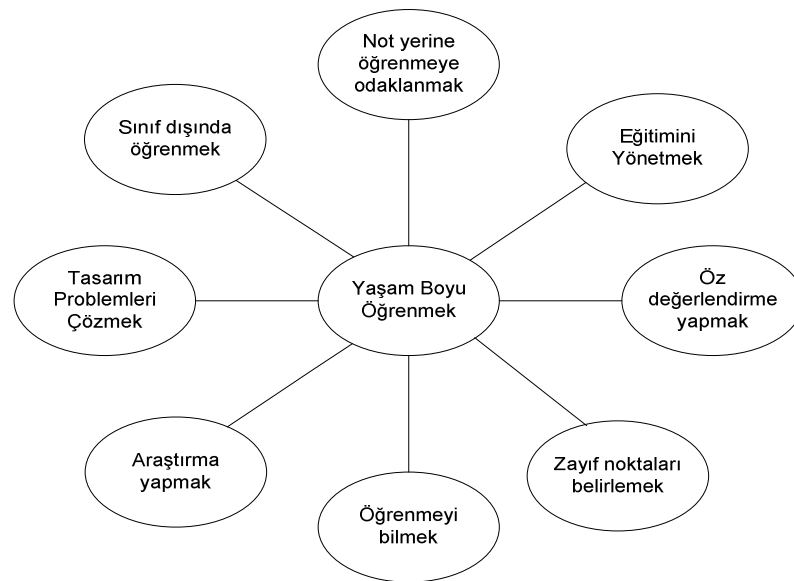
olarak, tıpkı geleneksel eğitim sisteminde olduğu gibi belgeleyici değerlendirmelerin süreç üzerinde etkili olduklarından söz edilmektedir. Değerlendirmenin bizzat kendisinin, -belki de diğer hiçbir faktörün tek başına etkilemediği ölçüde- öğrencilerin öğrenmelerini yönetmekle ilgili karar alma mekanizmalarında etkili olduğu, dolayısıyla öğrenci merkezli eğitim programlarının da, gerçekte içsel güdülenmenin tek başına değil fakat dışsal etkenlerle birlikte etkili olduğu bir yapı taşıdığı görüşü savunulmaktadır.

Taylor ve arkadaşları (1995) çalışmalarında konuyu farklı boyutuyla ele almış; öğrencilerin KKÖ becerisi edinmelerinde eğiticilerin yeterince etkin bir yönlendirme yapamadıkları ve sonuçta öğrenciler KKÖ sürecine katılımı tercih etmediklerinde, üniversitede adeta bir etik savaş yaşandığını belirtmişlerdir (Aktaran; Walker ve Lofton, 2003).

Sözü edilen çalışmalar, KKÖ becerisi ile YBÖ davranışı arasında her zaman doğrusal bir ilişki olmayabileceğine dikkat çekmektedir. Problemi analiz etme, bilgiyi arama ve karar oluşturma becerileri gibi ortak temeller üzerine inşa edildikleri varsayılan ve alanyazında sıkça birlikte kullanılagelinen bu kavramların her ikisi için de öğrenme, içsel güdülenmenin bir sonucu olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte; öğrencilere kendi öğrenme eksikliklerini belirleme ve bu eksikliklerini tamamlama becerisini eğitim kurumlarında kazandırmanın, meslek hayatlarında ihtiyaç duyacakları bilgiye ulaşan bağımsız öğrenenler olmalarının garantisi sayılamayacağı belirtilmektedir. Çünkü meslek yaşantıları boyunca hekimler; öğrencilik dönemlerinde az ya da çok, örtük ya da açık olarak yararlandıkları destek sistemlerinden (bağımsız öğrenmeyi uyaran gruplar, kılavuzluk yapan ya da değerlendiren eğiticiler gibi) yoksundurlar. Bu koşullarda öğrenme büyük ölçüde içsel güdülenme ile şekillenir. KKÖ becerisinin meslek yaşantısına ne oranda ve hangi

koşullarla transfer edildiği konusunda ise henüz ortak bir kanıya ulaşılamamıştır (Schmidt, 2000).

Eğitim programlarının öğrenciler üzerinde ne denli etkiye yol açacağı ile ilgili geniş kabul gören bir uzlaşma sağlanmamış da olsa, Parkinson'un (1999) YBÖ ile ilişkili olduğunu belirttiği edimleri gerçekleştirmenin, birey üzerinde olumlu değişimler -az ya da çok- yaratması ümit edilebilir.



Şekil 1.6. Yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen etkinlikler (Parkinson, 1999; s.:9).

Yapılan çalışmalar; PDÖ yönteminin öğrencilerin KKÖ becerisi kazanmalarında kolaylaştırıcı olduğunu ve ÖTDÖ'nün, öğrenme tercihlerinin değerlendirilmesi ile KKÖ hazır oluş düzeylerinin belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Söz konusu ölçek; yurtdışında gerçekleştirilen ve farklı disiplinleri ilgilendiren birçok çalışma için seçilen temel enstrüman olmakla birlikte, bugüne değin ülkemizde kullanılmamıştır. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi (AÜTF) mezuniyet öncesi tıp eğitimi programı da; öğrenci merkezli anlayışı ve PDÖ yöntemini temel alan kapsamı ile yeniden yapılandırılmış, öğrencinin KKÖ uğraşını gerçekleştirmesine daha geniş fırsatlar yaratmak

amacıyla da bireysel çalışma saatleri tanımlanmıştır. Bu zaman dilimi; PDÖ oturumlarının ağırlıklı eğitim yöntemi olduğu ilk üç dönemde, her bir dönem için toplam sürenin ortalama %35'i kadardır.

1.4. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada,

- 1- Learning Preference Assessment (önceki adıyla Self-Directed Learning Readiness Scale) isimli ölçeğin (ÖTDÖ); Türkçe dilsel eşdeğerlik çalışmasını yapmak ve geçerlik-güvenirliğini saptamak,
- 2- Bu ölçme aracını kullanarak, yeniden yapılandırılmış tıp eğitimi programı uygulanan AÜTF öğrencilerinin KKÖ hazır oluş düzeylerini ölçmek -diğer bir deyişle öğrenme tercihlerini belirlemek-,
- 3- Bu tercihlerin (KKÖ hazır oluş düzeylerinin); öğrenim görülen dönem, yaş, cinsiyet, mezun olunan okul türü, yabancı dil bilgi düzeyi, ebeveyn öğrenim düzeyi, hane halkı gelir düzeyi, bağımsız çalışma odası ve internet erişimli bilgisayara sahip olma durumları ile ilişkilerini ortaya koymak,
- 4- Elde edilen sonuçlara göre, eğitim programının başarısının artırılması için alınması gereken önlemlere ışık tutmak, amaçlanmıştır.

Yapılacak uyarılama çalışması ile ölçeğin; tıp eğitimi özelinde tüm eğitim araştırmalarında ve -literatürde örneklerine rastlandığı şekliyle- farklı sektörel yapılarda kullanımının mümkün kılınmasının, önemli olduğuna inanılmaktadır. Bu çalışmanın; yetişkin eğitimi ile ilgilenen her alandan kişi ve/veya kuruluşa, özellikle program geliştirme boyutuyla katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

2.1. Yöntem

2.1.1. Araştırmanın Niteliği

PDÖ yöntemi ile öğrenim gören öğrencilerin KKÖ hazır oluş düzeylerini belirlemeye yönelik olan bu çalışma, ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Tarama deseni; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmanın hedefi olan konu, birey veya nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Araştırmacının süreci etkilemesi, değiştirmesi veya sürece herhangi bir müdahalesi söz konusu değildir ve karşılaştırma yoluyla ilişki belirtmek isteniyorsa, iki veya daha fazla grubun bağımlı değişkene ilişkin ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılır (Karasar, 2002).

2.1.2. Araştırma Evreni

Araştırma evreni; 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Dönem 1, 2, 3, 4 ve 5'te tıp eğitimlerini sürdüren 1275 AÜTF öğrencisinden oluşmaktadır. Dönem 6 öğrencileri, geleneksel eğitim modeli ile öğrenim görmeleri nedeniyle çalışma kapsamı dışında tutulmuşlardır.

Araştırma iki bölümde yürütülmüştür:

- 1) Ölçeğin dilsel eşdeğerlik uygulaması (pilot çalışma) ile geçerlik ve güvenirlik çalışması
- 2) AÜTF öğrencilerinin ÖTDÖ skorları ve bu skorların bağımsız değişkenler ile ilişkilerinin incelenmesi

İlk bölümde yer alan öğrenci sayıları, devam edilen dönemlere göre Çizelge 2.1’de gösterilmiştir. Bu bölümde yer alan öğrenciler, kendileri ile temasın görece kolay olmasından dolayı ağırlıklı olarak ilk üç dönemden gönüllülerdir.

Çizelge 2.1. Geçerlik-güvenirlik çalışmasında yer alan öğrencilerin cinsiyet ve dönemlere göre dağılımı.

		2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılı										Toplam	
		Dönem 1		Dönem 2		Dönem 3		Dönem 4		Dönem 5		Kız	Erkek
Cinsiyet		Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek		
Araştırma	Test	33	33	40	36	57	62	15	11	6	3	151	145
	Tekrar test	1	--	33	25	13	11	--	--	--	--	47	36
Öğrenci sayısı		66		76		119		26		9		296*	

* Pilot çalışmada yer alan 30 öğrenci bu sayıya dahildir.

Araştırmanın ikinci bölümü için, araştırma evrenini temsil edecek örneklem üzerinde çalışılmıştır.

Araştırmalar, evrenin tamamı ya da onu temsil eden bir bölümü üzerinde yapılan gözlem sonuçlarına dayandırılır. Evrenin tamamı üzerinde gözlem yapmak çoğu kez; maliyet etkin, kontrol edilebilir ve mümkün olmadığı için, evreni temsil eden bir küme olan örneklem üzerindeki inceleme sonuçları ortaya konulmaya ve çoğu kez evrene genellenmeye çalışılır (Balcı, 2006). Güvenilir sonuçlar elde edebilmek için en uygun örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiği sorusuna kesin yargılarla yanıt verilemez. Ancak hesaplamalarla yaklaşık bir sonuca varılabilir. Olayın görülüş sıklığı incelenecekse; evrendeki eleman sayısının bilinmediği (1) ve bilindiği (2) durumlara uyan formüller kullanılır.

$$(1) \quad n = \frac{t^2 pq}{d^2} \qquad (2) \quad n = \frac{N t^2 p q}{d^2(N-1) + t^2 p q}$$

Formüllerde;

N= Evrendeki birey sayısını

n= Örneklem alınacak birey sayısını

p= İncelenecek olayın görülüş sıklığını (olasılığı)

q= İncelenecek olayın görülmeyiş sıklığını (1-p)

t= Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değeri

d= Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen \pm sapmayı ifade eder (Karatay, 2007).

Evrendeki eleman sayısı bilindiğinden, duruma uyan formül (2) kullanılarak,

$$n = \frac{1275 * (3,8416) * (0,25)}{0,0025 * (1274) + 3,8416 * (0,25)} = 295,26704$$

elde edilen sayı kabul edilebilir en alt sınır olarak tanımlanmış ve araştırma; bu sayının üzerinde olması nedeniyle, ölçeğin yayın hakkı sahibi olan Prof.Dr. L. Guglielmino'dan alınan izin (Ek-2) doğrultusunda kullanılabilir azami sayı olarak belirtilen 350 öğrenci ile yürütülmüştür.

Literatürde ÖTDÖ skorlarının yaş ve eğitim düzeyi ile değişkenlik gösterdiği yapılan bazı çalışmalar ile bildirildiği için, örneklem seçiminde tabakalı rastgele örneklem yöntemi kullanılmış, dönemlere göre tabakalama yapılmıştır.

Tabakalı rastgele örnekleme yöntemi; incelenmek istenen parametrenin herhangi bir bağımsız değişken ile etkilendiğinin önceden bilindiği durumlarda ve her bir grup içindeki birimlerin homojen yapıya sahip olmaları durumunda tercih edilmelidir. Bu yöntemin tercih edilmesinin temel sebebi, tüm grupların temsil edilme olasılığının diğer yöntemlere göre daha fazla olmasıdır (Fraenkel ve Wallen, 2005).

Örnekleme alınacak bireyler tabakalarda yer alan birey sayısına orantılı olarak seçileceğinden (Karatay, 2007), her dönemden çalışmaya dahil edilecek öğrenci sayılarının hesaplanmasında; örneklem büyüklüğü/araştırma evreni formülüyle ($350/1275$) elde edilen tabaka ağırlığı ($0,27451$) ile dönemlerin toplam öğrenci sayıları çarpılarak, her bir dönemden çalışmaya dahil edilecek öğrenci sayıları bulunmuştur. Belirlenen sayıda öğrencinin hangileri olacağına yansız biçimde karar verebilmek için de, web tabanlı *Random Sequence Generator*® programı ile elde edilen sayı serileri kullanılmıştır.

Çalışma evrenini oluşturan öğrencilerin, cinsiyet ve öğrenim gördükleri dönemlere göre dağılımı, Çizelge 2.2’de gösterilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölüm örnekleme ile geçerlik-güvenirlik çalışmasına katılan öğrencilerin örtüşmemesi sağlanmıştır.

Çizelge 2.2. Örneklemin dönem/cinsiyetlerine göre dağılımı.

	2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılı										Toplam	
	Dönem 1		Dönem 2		Dönem 3		Dönem 4		Dönem 5			
Cinsiyet	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Öğrenci sayısı	36	42	48	37	34	33	47	35	26	12	191	159
Toplam	78		85		67		82		38		350	
Dönem mevcutları	285		308		245		300		137		1275	

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri:

1) bağımlı değişkeni; öğrencilerin KKÖ hazır oluş düzeylerini ifade eden ÖTDÖ skorlarıdır.

2) bağımsız değişkenleri ise;

- öğrenim görülen dönem,
- yaş,
- cinsiyet,
- mezun olunan orta öğretim kurum yapısı (okul türü),
- yabancı dil bilgi düzeyi,
- ebeveyn eğitim seviyesi,
- hane halkı gelir düzeyi,
- bağımsız çalışma odasına ve
- internet erişimli bilgisayara sahip olma durumlarıdır.

İrdelenmek istenen hipotezler;

- 1- Üst dönem öğrencilerinin ÖTDÖ skorları daha yüksektir.
- 2- Yaşça büyük öğrencilerin ÖTDÖ skorları daha yüksektir.
- 3- Öğrencilerin ÖTDÖ skorlarında cinsiyetlere göre farklılık yoktur.
- 4- Öğrencilerin ÖTDÖ skorlarında mezun olunan okul türlerine göre farklılık yoktur.
- 5- Hazırlık sınıfı okumamış öğrencilerin ÖTDÖ skorları daha yüksektir.

- 6- Ebeveynlerinin öğrenim düzeyi yüksek olan öğrencilerin ÖTDÖ skorları daha yüksektir.
- 7- Hane halkı gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin ÖTDÖ skorları daha yüksektir.
- 8- Bağımsız çalışma odasına sahip olan öğrencilerin ÖTDÖ skorları daha yüksektir.
- 9- İnternet erişimli bilgisayara sahip olan öğrencilerin ÖTDÖ skorları daha yüksektir.

Araştırma Ekibi:

Anket formunun öğrencilere dağıtımı; PDÖ yönlendiriciliği görevi üstlenen öğretim üyeleri, öğrenci işleri çalışanları, mesleksel beceriler ve dönem sekreterleri aracılığıyla bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

2.2. Gereç

2.2.1. Ölçek

Veri toplama aracı olarak; Prof.Dr.Lucy M. Guglielmino tarafından 1977 yılında geliştirilen ve 1991 yılında “Learning Preference Assessment” ismiyle yeniden adlandırılan ölçek seçilmiştir. Ölçek; söz konusu alanda uzman ondört kişinin katkılarıyla üç türlü Delphi yöntemi ile geliştirilmiş, A.B.D. ve Kanada’da 307 erişkine uygulanmıştır. Ölçek; geliştirildiği yıldan bu yana 12 dile çevrilmiş, 70’in üzerinde tez çalışmasında kullanılmış ve KKÖ hazır oluş düzeylerinin belirlenmesinde dünyada en sık kullanılan ölçme aracı olma özelliğini korumuştur. Ölçeğin erişkin versiyonu olan “SDLRS-A” dışında; okuma güçlüğü çekenler için “SDLRS-ABE” (34

madde), 18 yaş altı grup için geliştirilen “SDLRS-E” (58 madde) ve çalıştaylar gibi kısa süreli eğitim etkinliklerinde kullanılması amacıyla kişinin kendi skorlamasını yaptığı ve kısa sürede sonuç veren “SDLRS-S” (58 madde) versiyonları da geliştirilmiştir.

Yürütülen ilk alan çalışması 41 maddeden oluşan ölçek ile yapılmış ve bu yapıda; 15., 22., 23., 29., 31., 32., 35. ve 38. maddelerin “öğrenme fırsatlarına açık olma”; 4., 18., 21., 27., 30. ve 40. maddelerin “etkin öğrenen olma bilincine sahip olma”; 2., 3., 5., 6., 7., 9., 10., 12. ve 19. maddelerin “öğrenmede bağımsız davranma ve inisiyatif alma”; 8., 11., 13., 14., 16., 20. ve 26. maddelerin “kendi öğrenmesinden sorumlu olduğunu kabul etme”; 17., 24. ve 28. maddelerin “öğrenme aşkı duyma”; 25., 34. ve 36. maddelerin “yaratıcılık”; 1., 37. ve 39. maddelerin “geleceğe olumlu yönelim gösterme”; 33. ve 41. maddelerin ise “temel çalışma ve problem çözme becerileri sergileme” örtük değişkenlerini ölçtüğü belirtilmiştir (Guglielmino, 1977).

Geliştirilmesini takiben eklenen 17 madde ile günümüzde kullanılan şeklini alan ölçek; her biri beşli Likert dereceleme ile değerlendirilen (1=hemen hemen hiç doğru değil, çok nadiren bu şekilde hissederim, 2=sıklıkla doğru değil, çoğunlukla bu şekilde hissetmem, 3=bazen doğru, zaman zaman bu şekilde hissederim, 4=genellikle doğru, çoğunlukla bu şekilde hissederim, 5=hemen hemen her zaman doğru, her zaman böyle hissederim), sekiz alt boyutta yer alan ve 17’si olumsuz anlam yükü içeren (3., 6., 7., 9., 12., 19., 20., 22., 23., 29., 31., 32., 35., 44. 48., 53. ve 56. maddeler) toplam 58 maddeden oluşmaktadır (Guglielmino, 1989).

Ölçek toplam skoru; her madde için yapılan tercihlerin Likert puanları toplanarak hesaplanır. Olumsuz anlam yükü içeren önermeler için Likert karşılıklarının ayna görüntüleri esas alınır (1 için 5 puan, 2 için 4 puan gibi). Elde edilen toplam skorun

toplumda hangi yüzdellik dilime karşılık geldiği (Ek-3) ve birey için derecelendirmesi, yazarı tarafından geliştirilen skala yardımıyla tespit edilir. Guglielmino'ya göre; elde edilecek skor, belirtilen puan aralıklarına göre yorumlanmalıdır (Çizelge 2.3).

Çizelge 2.3. LPA/SDLRS değerlendirme skalası.*

Skorunuzaralığında ise,	KKÖ hazır oluş düzeyiniz.....
58 – 176	düşük
177 - 201	ortalamanın altı
202 – 226	ortalama
227 – 251	ortalamanın üstü
252 – 290	yüksek

* Bu bilgi, <http://www.lguglielmino.rocketmail.com> adresinden alınmıştır.

Guglielmino; ölçekten elde edilecek skorların hali hazırdaki durumu (eşzaman geçerliği) yansıttığını, sonucun KKÖ'ye dair yeterlikle ilgili değişmez bir kapasite göstergesi olmadığını kesinlikle bilinmesini ve önceden testten düşük ya da ortalama altı skor elde etmiş bir çok kişinin, farkındalıkları ve uygulamaları ile skorlarını yükselttiklerinin akılda tutulması gerektiğini önemle belirtmektedir.

Herhangi bir amaçla kullanılacak ölçme aracının; doğru ve objektif bir ölçüm yapabilmesi için sahip olması gereken psikometrik özelliklerin başında, geçerlik ve güvenilirlik gelir. Yüksek bir güvenilirlik katsayısı, bireylerin puanlarının tutarlığını gösterir ancak geçerliğinin garantisi sayılamaz. Bu nedenle; her ölçme aracının güvenilirlik ve geçerliği, birlikte ele alınmak zorundadır (Crocker ve Algina, 1986).

Ölçeğin 41 maddelik ilk yapısı için güvenilirlik katsayısı 0.87 olarak bulunmuş ve maddelerin sekiz boyutta dağılım gösterdikleri belirtilmiştir. Bu boyutlar, kapsadıkları maddelerden faktör yükü en yüksek olanın ölçmek istediği becerinin ve/veya tutumun ismiyle adlandırılmıştır. Ölçeğe sonradan eklenen 17 maddenin, yapı üzerinde önemli farklar yaratmadığı ve sekiz boyutun korunduğu Guglielmino (1989) tarafından bildirilmiştir.

Ölçeğin 58 maddelik nihai biçiminin kullanıldığı çalışmalarda (Brockett, 1985; Delahaye ve Smith, 1995; Finestone, 1984; Graeve, 1987; Guglielmino, 1989; Hall-Johnsen, 1981; Hassan, 1981; Skaggs, 1981) iç tutarlılık katsayılarının (Cronbach alfa) 0.67-0.96 arasında olduğu bildirilmiştir. Test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise; 0,82 (Finestone, 1984) ve 0,79 (Wiley, 1981) olarak bulunmuştur (Aktaran; Delahaye ve Choy, 2000).

İçerik (kapsam) geçerliği; genellikle konu ile ilgili uzman kişilerin yargı ve fikir birliği ile belirlenen maddelerin, ölçümü yapılacak alanı kapsamlı biçimde ve uygun derinlikte ele alıp almadığının ifadesidir (Dignan, 1995). LPA'nın içerik geçerliğinin, Delphi yöntemi ile konunun uzmanları tarafından üç tur görüşme sonrasında görüş birliğine varılan sorulara yer verilerek sağlandığı ve bunun Finestone'un (1984) çalışması ile doğrulandığı belirtilmektedir (Aktaran; Delahaye ve Choy, 2000).

Kriter geçerliği (ölçüt bağımlı geçerlik) ise; ölçme aracı ile elde edilen sonuçların, benzer amaçla önceden geliştirilmiş bir testten elde edilen puanlar ya da ölçülmek istenen özelliğe (davranışa) ait gözlem sonuçlarıyla olan ilişkisidir (Büyüköztürk, 2006). Ölçeğin kriter geçerliğinin, öğrencilerin; gözlenen davranışları (Jones, 1989), KKÖ etkinliklerinde harcadıkları zaman (Graeve, 1987) ve yürüttükleri öğrenme projeleri (Hall-Johnsen, 1981 ve Hassan, 1981) ile ölçekten elde ettikleri puanlar arasındaki anlamlı ilişkinin doğrulanmasıyla ortaya konulduğu bildirilmektedir (Aktaran; Delahaye ve Choy, 2000).

Bir diğer önemli özellik ise; teorik olarak olması beklenen ya da beklenmeyen yapısal ilişkilerin test edildiği yapı geçerliğidir (Dignan, 1995). Yapı geçerliği; faktör analizi yöntemi veya önceden geçerliği saptanmış bir ölçme aracı ile karşılaştırma yoluyla saptanabilir (Balcı, 2006). Karşılaştırma, benzer (yakınsak) ya da karşıt (ıraksak) özellikleri belirlemeye yarayan ölçme araçları kullanılarak yapılabilir.

LPA'nın yapı geçerliğinin; Christien'in (1982) "Öğrenci Yönelimleri Anketi" (Student's Orientation Questionnaire, SOQ) skorları ile LPA skorları arasında pozitif korelasyon olduğunu ortaya koyan ($r=0,35$; $p=0,01$) çalışması (yakınsak geçerlik) ve Long ve Agyekum'un (1984) çalışması (ıraksak geçerlik) ile doğrulandığı bildirilmiştir (Aktaran; Delahaye ve Choy, 2000).

Araştırmada ölçeğin erişkin formunun kullanılma gerekçesi; bu formun örneklem yaş grubuna uygun olması ve geçerlik-güvenirliliğinin birçok çalışma ile gösterilmiş olmasındandır.

Türkçe'ye uyarlama sürecinde "Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği Tercüme Rehberi" (Translation Guidelines for the LPA) esasları dikkate alınmıştır (Ek-4).

Bu esaslar gereğince, Mayıs-Kasım 2006 döneminde;

i) Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi; İngilizce'yi iyi derecede bilen üç kişi tarafından birbirlerinden bağımsız olarak yapılmış¹,

ii) Yapılan tercüme; -Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı'nda görev yapan- alan uzmanı beş akademisyen tarafından gözden geçirilerek önerileri alınmış, araştırmacı ve danışman tarafından yapılan değerlendirme ile bu üç farklı formda yer alan her bir madde için tercih edilen önermelerin yer aldığı nihai form oluşturulmuş,

iii) Türkçe'ye tercüme edilen ölçek, çevirisine katkıda bulunanlardan bağımsız olarak iki kişi² tarafından tekrar İngilizce'ye çevirilmiş ve bu yeni çeviriler orijinal formla karşılaştırılmıştır.

¹Aysun Alöç, Administration Section EC Delegation to Turkey (aysun.aloc@ec.europa.eu)
Ece Yorgancıoğlu, Administration Section EC Delegation to Turkey (ece.yorgancioglu@ec.europa.eu)
Yurdum İzgi, TED Ankara Koleji (yurdum55@gmail.com)

²Mithat Gönen, Memorial Sloan-Kettering Cancer Center, Department of Epidemiology and Biostatistics, USA (gonenm@MSKCC.ORG)
Elza Erkip, Polytechnic University, Siz Metrotech Center, USA (elza@poly.edu)

Ayrıca araştırmada; bağımlı değişken ile öğrencilere ait kişisel özellikler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla, danışman ve araştırmacı tarafından hazırlanan “sosyodemografik bilgi formu” kullanılmıştır (Ek-5).

2.2.2. Verilerin Toplanması

Ölçeğin hazırlanan Türkçe eşdeğerinin orijinal dile tercüme edilen örnekleri ile ölçeğin orijinali arasında oldukça ihmal edilebilir ve anlam kaybına yol açmayan az sayıda farklılık olduğu saptanmış, bu haliyle uygulanmasının herhangi bir sakınca yaratmayacağı öngörülerek öncelikle küçük bir öğrenci grubuna (30 öğrenci) deneme uygulaması yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin herhangi bir anlama-uygulama güçlüğü yaşanıp yaşanmadığı sorgulanmış; uygulamaya katılan gönüllüler tarafından herhangi bir olumsuzluk bildirilmediğinden, “Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği” ismi verilen Türkçe eşdeğer formun, araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir (Ek-6).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları; her dönemden gönüllü toplam 296 öğrenciden elde edilen verilerle, Kasım 2006 – Mart 2007 döneminde yürütülmüştür. Güvenirlik çalışması için; testi yanıtlayan öğrencilerden rastgele seçilen 83’ü, ilk uygulamadan 15-45 gün sonra testi ikinci kez yanıtlamışlardır.

Elde edilen verilerin analizleri (madde-toplam test korelasyonları), ölçekte yer alan beş maddenin yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır. İlgili maddelerden dördünde; orijinal dildeki anlam karşılıklarının daha doğru biçimde ifade edilmesine yönelik kısmi değişiklikler yapılmış -bir maddenin ise orijinal dildeki anlamı tam olarak karşıladığı düşünölmüştür- ve bu değişiklikler için 10 kişilik bir öğrenci grubunun (araştırmanın herhangi bir bölümünde yer almayan) sözü edilen dört madde için değerlendirme yapması istenmiştir. Öğrenciler, eski ve yeni biçimleri kendilerine sunulan

maddelerden üçü ile ilgili değişiklik önerisini uygun bulmuşlar, diğer bir maddede yapılması düşünölen değişiklik ile eski şekli arasında kayda değer bir anlam farkı bulunduğunu düşünmediklerini belirtmişlerdir. Her dört madde ile ilgili değişiklik, ölçeğe yansıtılmıştır (Ek-7).

Çalışmanın ikinci bölümü; ilk beş dönemde öğrenim gören ve pilot çalışma ve/veya geçerlik-güvenirlik çalışmasında yer almayan 350 öğrenciden, Nisan-Mayıs 2007 döneminde veriler elde edilerek gerçekleştirilmiştir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin tümü ölçeği yanıtlamışlardır. Katılım oranı %100'dür.

Araştırmanın her safhasında; ölçme aracı öğrencilere, “öğrenme tercihlerinizin belirlenmesini konu alan bu ölçek, yapılmakta olan bir yüksek lisans tezine veri sağlamak üzere uygulanmaktadır” açıklaması ile onayları alınarak verilmiştir.

2.2.3. Verilerin Çözömlenmesi

Çalışma evrenini oluşturan öğrencilerin kişisel bilgileri ile ölçekten elde ettikleri puanlar, Microsoft Excel 2002® programı aracılığıyla bir araya toplanarak tablolar halinde düzenlenmiştir.

Öğrencilerin doğum yerleri, 2003 yılında yapılan Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması (TNSA-2003) sonuçlarının ilişkilendirildiği 5 coğrafi bölge temel alınarak gruplandırılmış, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (K.K.T.C.) ve yabancı uyruklu öğrenciler de ayrı birer grup altında toplanmışlardır (Ek-8).

Öğrencilerin beyan ettikleri hane halkı gelir düzeyleri, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2005 yılı verilerine dayandırılarak incelenmiştir (Ek-9).

Madde-toplam korelasyonu ile öğrenci grupları arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla yapılan t-testi ve tek yönlü ANOVA anlamlılık testleri için, SPSS for Windows 15.0® istatistik paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin ortaya konulmasında AMOS 7.0® paket programından yararlanılmış ve madde-boyut ilişkileri doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemiyle test edilmiştir. İstatistiksel anlamlılık testleri, $p < 0,05$ düzeyinde yorumlanmıştır.

Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek bulunması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir. Genel olarak 0,30 ve üstü değere sahip maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettikleri, 0,20'nin altında değere sahip maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2006). Geçerlik-güvenirlik çalışmasında 0,20 ve altında değere sahip maddeler gözden geçirilmiş, bu maddeler ile ilgili kararın çalışma sonuçlarına göre verilmesi uygun bulunmuştur.

LPA'nın Türkçe dilsel eşdeğerlik çalışması sonrası ölçülmek istenen yapıyı ölçüp ölçmediğini ve orijinal dilde ölçtüğü ispatlanan yapıların Türkçe'de de korunup korunmadığını test etmek amacıyla DFA yöntemi kullanılmıştır. Bu analizler yapılırken; ilk olarak geçerlik-güvenirlik çalışmasında yer alan 296 öğrenciden elde edilen veriler ve takiben 350 kişilik araştırma evreni verileri kullanılarak, Guglielmino'nun oluşturduğu 41 maddelik yapının korunup korunmadığına bakılmıştır (Model A). Daha sonra ise; sırasıyla West ve Bentley (1990) ile Hoban ve arkadaşlarının (2005) varlığını ispatladığı farklı yapılar (Model B ve Model C), araştırma evreni verileri ile test edilmiştir.

Bu yöntemle; teorik olarak belirlenen bir yapısal modelin, eldeki veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı test edilir. Ölçek geliştirme sürecinde son derece etkili bir yöntem olan DFA çalışmalarının klasik faktör analizlerinden en önemli farkı, hangi

değişkenlerin hangi faktörü (örtük değişken) temsil ettiklerinin önceden araştırmacı tarafından belirlenmesi ve her değişkenin sadece ilişkili olduğu tanımlanan boyuttaki faktör yükünün hesaplanmasıdır (Şimşek, 2007). DFA'da kullanılan diğer önemli öğeler tek yönlü oklar, iki yönlü oklar ve hatadır. Tek yönlü oklar, örtük değişken ve gözlenen değişken arasındaki ilişkiyi gösterir. Analiz sonuçlarına göre, bu tek yönlü okların anlamlı olup olmadığına yani, her bir örtük değişkenin ilişkili olduğu gözlenen değişkeni anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığına bakılır. İki yönlü oklar, örtük değişkenler arasındaki ilişkiyi (kovaryans) gösterir. Hata ise, gözlenen değişkenlerde model ile her bir gözlenen değişkende örtük değişken tarafından açıklanamayan varyansı ifade eder (Şimşek, 2007). Buradaki hatalar birbirleri ile ilişkili olabilir ve bu ilişki bu maddelerin diğer maddelere oranla daha yakından ilişkili olduklarını gösterir (Jöreskog ve Sörbom, 1993).

DFA'da, teorik modelde hesaplanması planlanan parametreler vardır. Bu parametreler; regresyon katsayıları, varyanslar, kovaryanslardır ve toplanan örneklem verilerinin populasyon verilerini en yakın şekilde tahmin edebilmesi sağlanarak hesaplanır. Daha sonra, bu tahmin edilen parametreler kullanılarak bir populasyon kovaryans matrisi elde edilir. Elde edilen bu matris ile örneklemden elde edilen kovaryans matrisi karşılaştırılır ve eğer fark anlamlı değilse, kurgulanmış olan teorik model geçerlidir denilir (Ullman, 2001).

Örneklem sayısı küçük ise, DFA sonuçları daha az sabittir ve az da olsa değişkenlik gösterebilir. Eğer gözlenen değişkenler normal dağılıma sahip ise, gözlenen değişken sayısının 10 katı bir örneklem yeterlidir (Ullman, 2001). Tanaka ve arkadaşları (1990), gözlenen değişkenlerin normal dağılıma sahip oldukları durumlar için en az 100 ve tercihen 200 kişilik bir örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ding ve arkadaşları (1995), 100 ile 150 arasındaki örneklem sayısını DFA modeli kurmak için minimum sayı

olarak belirtmişlerdir. Bentler ve Chou (1987) ise; örneklem/gözlenen değişken oranının, normal bir dağılımda 5 ve üzeri olabileceğini söylemişlerdir. Çok değişkenli normallik (multivariate normality) DFA içinde kullanılan bir çok hesaplama yöntemi için gerekli bir varsayımdır (Ullman, 2001). Çok değişkenli normallik, her gözlenen değişkenin ve bu gözlenen değişkenlerin lineer kombinasyonlarının normal olarak dağılması olarak tanımlanmıştır. Fakat çok sayıda lineer kombinasyonu test etmek pratik olarak mümkün olmadığı için, sadece gözlenen değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığına bakılır (Tabachnick ve Fidell, 2001).

Bir DFA analizinde ilk aşama; modelin oluşturulmasıdır. Bu aşamada test edilecek ölçme modelinin hangisi olduğuna; teori, yapılmış olan araştırmalar ve eldeki bilgiler kullanılarak karar verilir. Bir başka deyişle; kullanılacak değişkenler ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler, bu aşamada belirlenir (Schumacker ve Lomax, 2004).

İkinci aşama, modelin tanımlanabilmesidir. Bir modeldeki her parametre için sadece bir tane değer hesaplanabiliyorsa, o model tanımlıdır denir. Bu durumun gerçekleşmesinin ön koşulu ise; modeldeki toplam örneklem varyans ve kovaryans sayısının hesaplanması planlanan toplam regresyon katsayıları, varyanslar ve kovaryanslardan fazla olmasıdır (Schumacker ve Lomax, 2004).

Üçüncü aşama modelin tahmin edilmesidir. Bu aşamada oluşturulan tanımlı modeldeki her parametre için hesaplama yapılarak, değerler tahmin edilir. Burada amaç, tahmin edilen parametreler kullanılarak oluşturulan populasyon kovaryans matrisi (Σ) ile örneklemde elde edilen kovaryans matrisinin (S) birbirine yakın değerler ($S-\Sigma=0$) almasını sağlayacak bir tahmin yöntemi kullanmaktır (Schumacker ve Lomax, 2004). En büyük olabilirlik kestirimi (maximum likelihood, ML) ve genelleştirilmiş en küçük kareler (generalized least square, GLS) yöntemleri, kullanılan en yaygın DFA tahmin yöntemleridir. Bu

yöntemlerden hangisinin daha uygun olduğu örneklem sayısı ve normallik varsayımına bağlıdır. Normal bir dağılımda 500'den büyük bir örneklemde ML daha iyi sonuçlar verirken, 500'den küçük bir örneklemde GLS daha iyi sonuçlar verir. Bunun yanında, normal dağılım yoksa, 2500'den büyük örneklemelerde ML ve GLS iyi sonuçlar verebilirken, 2500'den küçük örneklemelerde GLS daha iyi sonuçlar verir (Ullman, 2001).

Dördüncü aşama, modelin iyi bir model olup olmadığının test edildiği aşamadır. İyi modelden kasıt; tahmin edilen parametreler kullanılarak oluşturulan populasyon kovaryans matrisi (Σ) ile örneklemde elde edilen kovaryans matrisi (S) arasındaki farkın minimum olması, bir diğer deyişle bu matrislerin uyum içinde olmasıdır (Ullman, 2001). Bu uyumu test etmek için kullanılan ilk test ki-kare testidir ve bu test değerinin anlamlı çıkmaması beklenir. Fakat, ki-kare değerleri örneklem sayısından aşırı derecede etkilendikleri ve uyum gösteren matrislerde bile anlamlı çıktığı için örneklem sayısının etkisini azaltan ya da yok eden indeksler geliştirilmiştir (Ullman, 2001). Bu indekslerden ilki; ki-kare (X^2) değerinin serbestlik derecesine (degrees of freedom, df) bölümünden elde edilir ve bu değer 2'den küçük olması beklenir. Diğer bir indeks ise, yaklaşık hata kareler ortalaması kareköküdür (root mean square error of approximation, RMSEA). RMSEA değeri 0,06'dan küçük ise modelin uyumu iyidir denir (Ullman, 2001). Browne ve Cudeck'e (1992) göre, 0,10'dan büyük RMSEA değerleri kötü uyumlu bir modelin göstergesidir. Kullanılan diğer indeksler ise, uyum iyiliği indeksi (goodness of fit, GFI) ve düzeltilmiş uyum iyiliği indeksidir (adjusted goodness of fit, AGFI). McDonald ve Ringo Ho (2002), GFI değerinin 0,90'ın, Segars ve Grover (1993) ise AGFI değerinin 0,80'in üzerinde olduğu durumları, kabul edilebilir olarak belirtmişlerdir. Ayrıca, hata kareler ortalaması karekökü (root mean square residual, RMR) de önemli uyum indekslerindedir. Segars ve Grover (1993),

RMR değerinin 0,10'dan küçük olması durumunda, modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu belirtmişlerdir. Özetle; bir model aşağıdaki kriterlerden bir ya da fazlasına sahip ise, o model kabul edilebilir bir uyuma sahiptir denilebilir (Çizelge 2.4).

Çizelge 2.4. Doğrulayıcı faktör analizi model uyum kriterleri.

χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	RMR
< 2	< 0,06 (Ulmann) < 0,10 (Brown, Cudeck)	> 0,90	> 0,80	< 0,10

Son aşamada; eğer modelin uyum değerleri istenilen düzeyde değilse, modeldeki ilişkiler yeniden gözden geçirilip yeni bir model oluşturulabilir. Bu işlem yapılırken kullanılan istatistiksel programın ürettiği düzeltme indeksleri, modeldeki hangi değişkenle ilgili düzeltme yapılmasının faydalı olacağı hakkında fikir verir (Schumacker ve Lomax, 2004).

Araştırma Takvimi:

- Mayıs 2006 Projenin kabulü
- Mayıs-Kasım 2006 LPA'nın Türkçe dilsel eşdeğerlik çalışması
- Kasım 2006-Mart 2007 Geçerlik-güvenirlilik çalışması uygulaması
- Nisan-Mayıs 2007 Araştırmanın ikinci bölümünün uygulaması
- Mayıs-Haziran 2007 İstatistik değerlendirme ve yazım süreci

2.2.4. Sayıtlılar

- Pilot çalışmaya alınan öğrencilerin; çalışmanın örneklemini oluşturan öğrenciler üzerinde, onların skorlarını artırıcı ya da azaltıcı yönde etki etmemiş oldukları,
- Her dönemden öğrencilerin; anketin uygulanma amacı ve içeriği hakkında eşit ve yeterli derecede bilgilendirilmiş ve güdülenmiş oldukları,
- Tüm öğrencilerin sosyodemografik bilgi formunda ve ölçekte yer alan sorulara doğru, geçerli ve durumlarını yansıtan yanıtlar vermiş oldukları,
- Yabancı dil baraj sınavında başarı göstererek hazırlık sınıfı okumayan öğrencilerin yabancı dil bilgi düzeylerinin, hazırlık sınıfı okuyan öğrencilerin yabancı dil bilgi düzeylerine göre yüksek olduğu kabul edilmiştir.

2.2.5. Sınırlılıklar

- Araştırma; gerek ölçek için kullanım izni alma sürecinin uzunluğu gerekse öğrencilere anket uygulanamayan dönemler (sınav dönemleri, sömestre tatili) nedeniyle, öngörülen süreden daha geç sonuçlanabilmiştir.
- Çalışmada kullanılan ölçme aracının 8 boyutlu bir yapıya sahip olduğu bilinmekle birlikte; alt boyutların kendi aralarındaki ilişkiler, her bir alt boyut skoru ile toplam skor ya da bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler, bizzat Guglielmino'nun önerisi (Ek-10) dikkate alınarak araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

3. BULGULAR

3.1. Geçerlik-Güvenirlik Çalışması Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde yer alan 296 öğrenciden elde edilen veriler ile ölçek iç tutarlılığı sınanmış ve Cronbach alfa katsayısı 0,923 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği, ikinci bir yöntemle test edilmiştir. Buna göre; ölçeği yanıtlayan 296 öğrenci içerisinde 83'üne tekrar test uygulanarak ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar (ilk ve son) arasındaki korelasyon hesaplanmış ve güvenilirlik değeri (Pearson korelasyon katsayısı) $r=0.83$ ($p=0,01$) olarak bulunmuştur.

Geçerlik-güvenirlik çalışması madde-toplam korelasyonları Çizelge 3.1.'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.1. Geçerlik-güvenirlik çalışması madde-toplam korelasyonları.

	Madde çıkarılırsa ölçek ortalaması	Madde çıkarılırsa ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde çıkarılırsa Cronbach Alfa değeri		Madde çıkarılırsa ölçek ortalaması	Madde çıkarılırsa ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde çıkarılırsa Cronbach Alfa değeri
madde1	210,95	541,034	,540	,921	madde19	211,31	548,959	,303	,923
madde2	211,19	546,803	,448	,922	madde20*	211,50	554,353	,172*	,924
madde3	211,34	549,480	,292	,923	madde21	211,14	548,070	,416	,922
madde4	211,01	548,257	,423	,922	madde22*	212,32	566,788	-,082*	,926
madde5	210,84	542,661	,537	,921	madde23	211,58	546,014	,306	,923
madde6	212,33	545,741	,384	,922	madde24	211,02	541,176	,452	,921
madde7*	212,40	553,041	,170*	,924	madde25	211,46	543,293	,508	,921
madde8	210,67	550,297	,363	,922	madde26	211,16	544,606	,526	,921
madde9	210,97	551,758	,245	,923	madde27	211,95	546,126	,358	,922
madde10	211,40	545,760	,462	,921	madde28	211,48	534,576	,629	,920
madde11	211,35	550,513	,296	,923	madde29	212,19	548,710	,271	,923
madde12	211,49	549,200	,313	,923	madde30	211,71	542,878	,457	,921
madde13	211,55	544,913	,375	,922	madde31	211,36	539,844	,398	,922
madde14	210,94	542,837	,506	,921	madde32	211,63	538,152	,496	,921
madde15	210,98	546,145	,364	,922	madde33*	211,76	555,839	,157*	,924
madde16	210,89	546,011	,463	,921	madde34	211,46	547,558	,393	,922
madde17	211,68	542,070	,353	,922	madde35	211,55	552,771	,209	,923
madde18	211,49	539,925	,517	,921	madde36	212,02	547,088	,337	,922

Çizelge 3.1. Devam Geçerlik-güvenirlik çalışması madde-toplam korelasyonları.

	Madde çıkarılırsa ölçek ortalaması	Madde çıkarılırsa ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde çıkarılırsa Cronbach Alfa değeri
madde37	210,99	547,112	,406	,922
madde38	211,83	539,085	,582	,921
madde39	211,58	539,831	,563	,921
madde40	211,22	546,843	,460	,922
madde41	211,62	538,643	,575	,921
madde42	212,25	546,095	,352	,922
madde43	211,18	544,236	,474	,921
madde44*	212,56	552,857	,165*	,924
madde45	211,37	537,333	,670	,920
madde46	211,34	536,320	,602	,920
madde47	211,29	540,431	,599	,921

	Madde çıkarılırsa ölçek ortalaması	Madde çıkarılırsa ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde çıkarılırsa Cronbach Alfa değeri
madde48	211,92	547,346	,322	,923
madde49	211,03	543,721	,564	,921
madde50	211,27	543,161	,407	,922
madde51	210,94	546,369	,467	,921
madde52	211,18	539,381	,548	,921
madde53	211,50	536,725	,511	,921
madde54	211,01	545,502	,461	,921
madde55	211,21	540,042	,576	,921
madde56	210,87	550,804	,286	,923
madde57	211,64	543,777	,437	,922
madde58	211,42	539,635	,435	,922

* $r = 0.20$ ve altında değere sahip maddeler

Madde-toplam korelasyonu 0,20'nin altında olan maddeler (7, 20, 22, 33, 44) deneysel olarak dışarıda bırakılarak iç tutarlık yeniden hesaplanmış ve Cronbach alfa katsayısı 0,930 olarak bulunmuştur. Bu yolla bulunan madde-toplam korelasyon değerleri Çizelge 3.2'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.2. Geçerlik-güvenirlik çalışması madde-toplam korelasyon sınaması.

	Madde çıkarılırsa ölçek ortalaması	Madde çıkarılırsa ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde çıkarılırsa Cronbach Alfa değeri
madde1	195,76	506,183	,556	,928
madde2	196,00	512,169	,454	,928
madde3	196,16	515,691	,276	,930
madde4	195,83	513,594	,428	,929
madde5	195,66	507,724	,555	,928
madde6	197,15	511,887	,371	,929
madde8	195,48	515,383	,373	,929
madde9	195,78	517,845	,229	,930
madde10	196,22	511,336	,463	,928
madde11	196,17	515,196	,314	,929
madde12	196,30	515,153	,302	,930
madde13	196,36	509,750	,392	,929
madde14	195,75	508,132	,516	,928
madde15	195,80	512,047	,356	,929
madde16	195,70	511,586	,464	,928
madde17	196,49	506,434	,378	,929
madde18	196,30	505,555	,520	,928

	Madde çıkarılırsa ölçek ortalaması	Madde çıkarılırsa ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde çıkarılırsa Cronbach Alfa değeri
madde19	196,12	514,867	,293	,930
madde21	195,95	513,750	,412	,929
madde23	196,40	511,969	,299	,930
madde24	195,84	506,530	,461	,928
madde25	196,27	508,681	,515	,928
madde26	195,97	509,765	,540	,928
madde27	196,76	512,142	,348	,929
madde28	196,29	500,397	,633	,927
madde29	197,00	515,414	,246	,930
madde30	196,52	508,067	,469	,928
madde31	196,17	506,889	,374	,929
madde32	196,45	504,587	,483	,928
madde34	196,27	512,511	,408	,929
madde35	196,36	518,103	,209	,930
madde36	196,83	512,222	,346	,929
madde37	195,81	512,332	,415	,929
madde38	196,64	504,773	,586	,928

Çizelge 3.2. Devam Geçerlik-güvenirlik çalışması madde-toplam korelasyon sınaması.

	Madde çıkarılırsa ölçek ortalaması	Madde çıkarılırsa ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde çıkarılırsa Cronbach Alfa değeri
madde39	196,40	505,365	,570	,928
madde40	196,03	512,494	,457	,928
madde41	196,44	504,830	,566	,928
madde42	197,07	511,019	,367	,929
madde43	195,99	509,654	,480	,928
madde45	196,19	502,782	,682	,927
madde46	196,16	501,488	,620	,927
madde47	196,10	505,714	,613	,927
madde48	196,74	513,937	,299	,930
madde49	195,85	508,848	,581	,928

	Madde çıkarılırsa ölçek ortalaması	Madde çıkarılırsa ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde çıkarılırsa Cronbach Alfa değeri
madde50	196,08	509,515	,392	,929
madde51	195,75	511,454	,482	,928
madde52	195,99	504,590	,563	,928
madde53	196,32	503,465	,493	,928
madde54	195,82	510,884	,468	,928
madde55	196,02	505,267	,591	,928
madde56	195,69	516,521	,279	,930
madde57	196,45	508,886	,450	,928
madde58	196,24	504,907	,446	,929

Söz konusu maddelerin deneysel olarak çıkarılması ile Cronbach alfa değerinde gözlenen artış ve diğer maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin 0,20'nin üzerinde oluşu dikkate alınarak, bu beş madde uyarılma sürecinden kaynaklanmış olabilecek problemler açısından yeniden değerlendirilmiş ve dört tanesinde değişiklik yapılmıştır (7, 20, 22 ve 44. maddeler).

Ölçeğin yapı geçerliği; geliştirildiği çalışmada var olduğu belirtilen yapı (Şekil 3.1) ile ÖTDÖ'nün yapısı arasındaki benzeşiklik test edilerek ispatlanmaya çalışılmıştır (Model A). Buna göre Guglielmino'nun (1977) 41 maddelik ölçeğinde yer alan boyutlar, modelde sırasıyla adlandırılmıştır:

“öğrenme fırsatlarına açık olma”, AÇIKLIK

“etkin öğrenen olma bilincine sahip olma”, BİLİNÇ

“öğrenmede bağımsız davranma ve inisiyatif alma”, BAĞIMSIZLIK

“kendi öğrenmesinden sorumlu olduğunu kabul etme”,

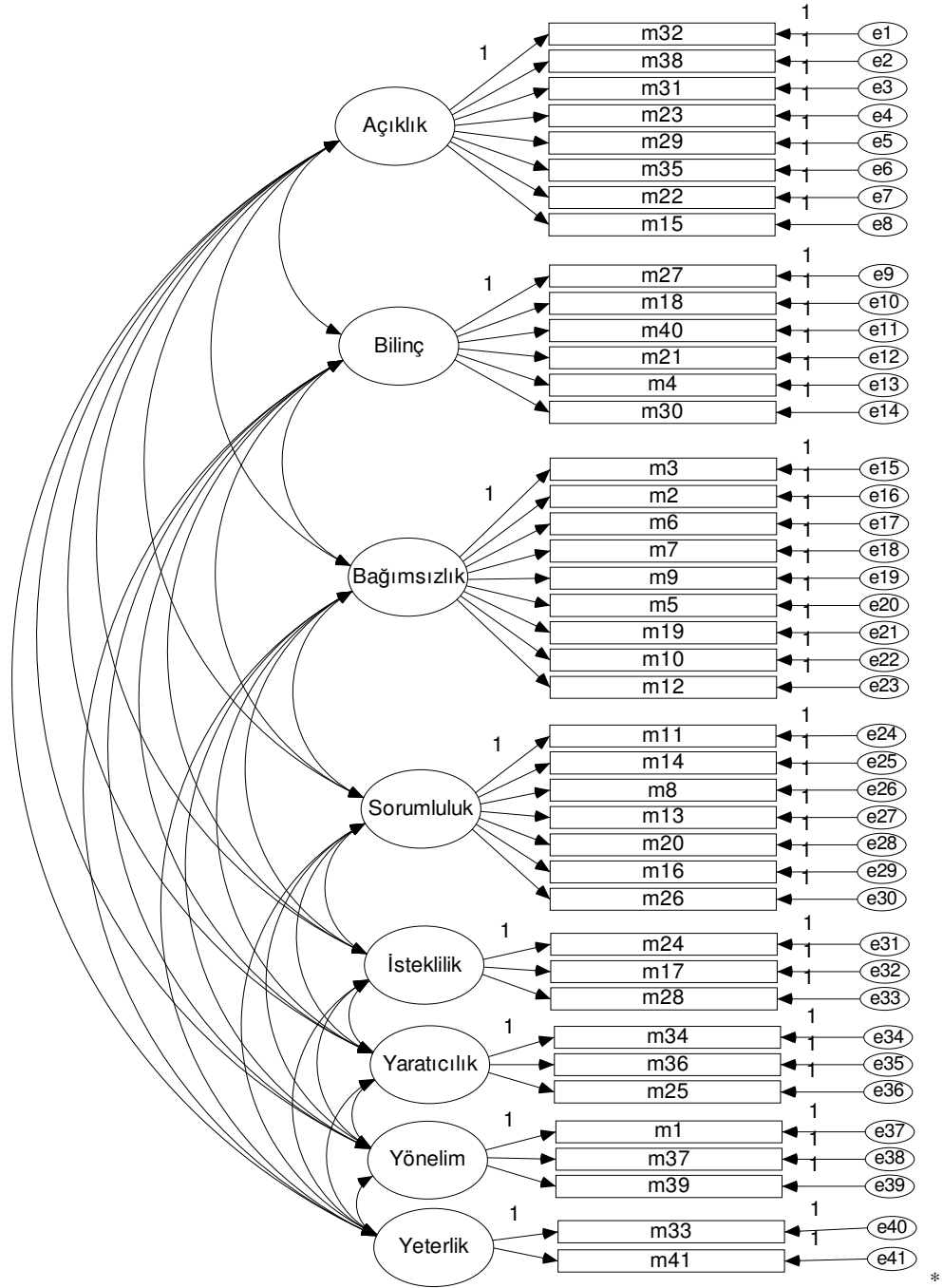
SORUMLULUK

“öğrenme aşkı duyma”, İSTEKLİLİK

“yaratıcılık”, YARATICILIK

“geleceğe olumlu yönelim gösterme”, YÖNELİM

“temel çalışma ve problem çözme becerileri sergileme”, YETERLİK



Şekil 3.1. Model A (Guglielmino'nun Ölçek Yapısı).

AMOS 7.0® kullanılarak 296 kişi üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testine göre, bu 41 değişken normal olarak dağılmamaktadır. Bu nedenle DFA'da GLS

* (m= madde, e= hata)

yöntemi kullanılarak analizler yapılmış ve gözlenen değişkenlerin normal dağılmamalarının etkisi minimuma indirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, 22. madde ölçtüğü faktöre anlamlı olarak yüklü çıkmadığından, bu madde analizden çıkarılarak aynı model 40 değişken kullanılarak test edilmiştir. Bu analize göre tüm maddeler anlamlı olarak ilgili örtük değişkenlerine yüklü çıkmıştır. Elde edilen uyum indeksi sonuçlarına göre, $X^2/df=1,547$; $RMSEA=0,043$; $GFI=0,813$; $AGFI=0,785$ ve $RMR=0,102$ olarak bulunmuştur. Düzeltme indeksleri kullanılarak modelde iyileşme sağlanmaya çalışılmıştır. Hesaplanan bu indekslere göre, bazı maddelerin hataları arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu maddeler, 18-40, 3-6, 6-12, 11-8, 11-20, 14-8, 14-26 ve 24-17 olarak belirlenmiş ve analiz tekrarlanmıştır.

Hatalar arası korelasyonun da eklendiği modelden elde edilen uyum indekslerine göre değerlerde iyileşme olmuştur ($X^2/df=1,458$; $RMSEA=0,039$; $GFI=0,826$; $AGFI=0,797$; $RMR=0,099$).

Bu sonuçlarla; geçerlik-güvenirlilik çalışmasına katılmış öğrencilerden elde edilen verilere dayanılarak, modelin geçerliği gösterilmiştir.

3.2. Uygulama Sonuçları

3.2.1. Geçerlik-Güvenirlilik

Örneklem yanıtları kullanılarak elde edilen veriler ile ölçek iç tutarlılığı sınanmış ve Cronbach alfa katsayısı 0,930 olarak bulunmuştur. Çalışmadan elde edilen madde-toplam korelasyon değerleri Çizelge 3.3'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.3. Çalışma madde-toplam korelasyonları.

	Madde çıkarılırsa ölçek ortalaması	Madde çıkarılırsa ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde çıkarılırsa Cronbach Alfa değeri		Madde çıkarılırsa ölçek ortalaması	Madde çıkarılırsa ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde çıkarılırsa Cronbach Alfa değeri
M1	210,97	593,194	,474	,929	M30	211,64	591,401	,460	,929
M2	211,13	592,879	,574	,928	M31	211,30	591,306	,390	,929
M3	211,32	594,087	,408	,929	M32	211,63	595,049	,324	,930
M4	210,96	592,921	,551	,928	M33	211,79	595,264	,345	,930
M5	210,84	592,786	,568	,928	M34	211,34	591,112	,485	,929
M6	212,31	596,700	,331	,930	M35	211,45	603,274	,194**	,931
M7	212,44	605,863	,122*	,931	M36	211,88	596,444	,333	,930
M8	210,73	601,664	,324	,930	M37	211,03	594,480	,403	,929
M9	210,93	604,858	,149**	,931	M38	211,75	591,064	,527	,928
M10	211,34	591,418	,565	,928	M39	211,55	586,827	,579	,928
M11	211,43	599,260	,290	,930	M40	211,17	591,185	,545	,928
M12	211,32	596,563	,364	,929	M41	211,58	585,860	,571	,928
M13	211,50	595,110	,416	,929	M42	212,17	593,709	,375	,929
M14	210,94	590,383	,533	,928	M43	211,23	588,291	,547	,928
M15	210,91	594,600	,401	,929	M44	211,58	592,221	,396 [†]	,929
M16	210,96	594,428	,464	,929	M45	211,30	585,891	,651	,928
M17	211,60	589,605	,384	,929	M46	211,31	583,539	,589	,928
M18	211,50	589,053	,516	,928	M47	211,23	582,601	,685	,927
M19	211,27	596,515	,334	,930	M48	211,87	598,815	,270	,930
M20	211,58	599,493	,258 [†]	,930	M49	210,98	588,836	,613	,928
M21	211,11	593,568	,533	,928	M50	211,16	595,292	,357	,929
M22	211,80	605,096	,129* [†]	,931	M51	210,90	597,643	,427	,929
M23	211,73	594,279	,303	,930	M52	211,08	589,506	,504	,928
M24	211,03	593,950	,369	,929	M53	211,49	589,168	,426	,929
M25	211,33	589,986	,581	,928	M54	211,06	596,174	,390	,929
M26	211,14	592,577	,545	,928	M55	211,17	589,399	,592	,928
M27	211,81	593,076	,390	,929	M56	210,71	596,922	,391	,929
M28	211,41	586,219	,568	,928	M57	211,73	585,006	,613	,928
M29	212,10	599,921	,227	,931	M58	211,51	592,096	,358	,930

Yeniden değerlendirilen dört maddenin, yapılan değişiklik öncesi ve sonrasına ait korelasyon değerleri Çizelge 3.4’de gösterilmiştir. Değişikliğe gidilmeyen 33. maddenin madde-toplam korelasyon değeri ilk çalışmada 0,157 iken, bu kez 0,345 olarak bulunmuştur.

Çizelge 3.4. Değişiklik yapılan maddelerin madde-toplam korelasyon değerleri.

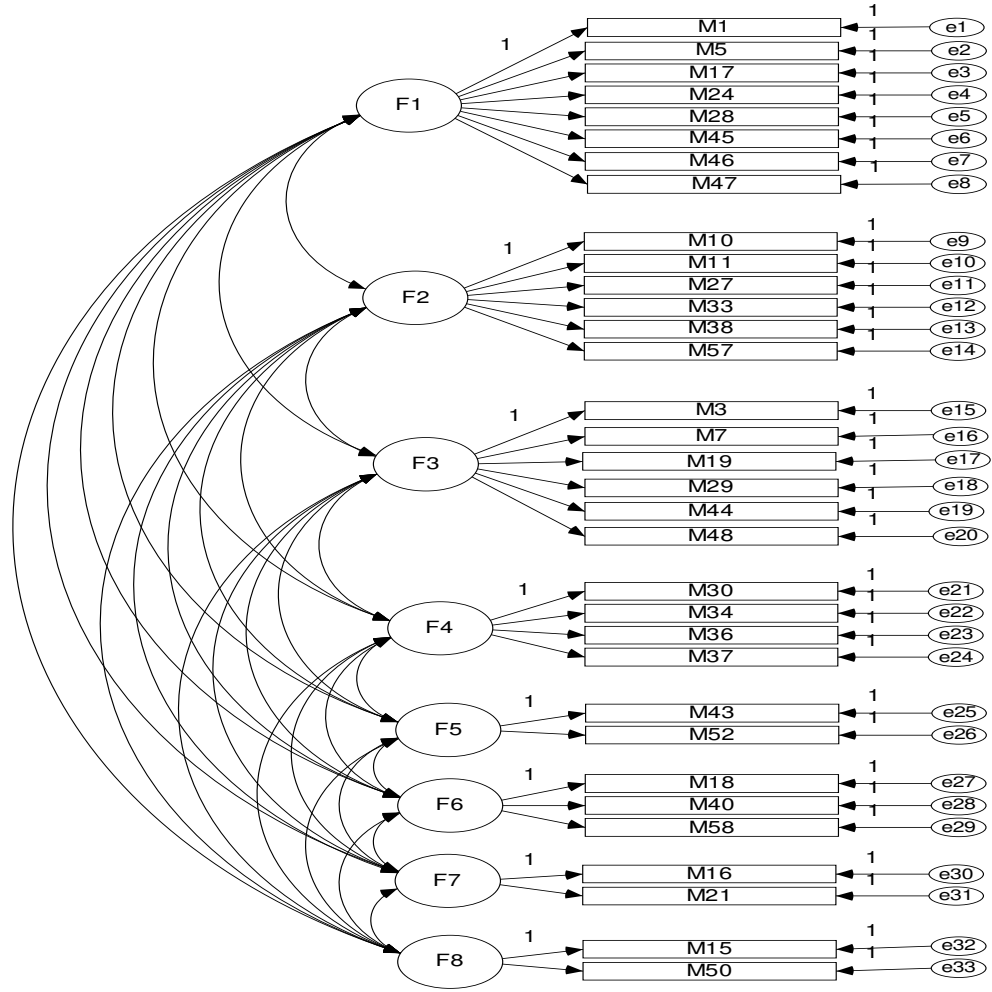
Madde numarası	Korelasyon değeri	
	Geçerlik-güvenirlilik çalışması (n=296)	Çalışma (n=350)
7	,170	,122*
20	,172	,258 [†]
22	-,82	,129* [†]
44	,165	,396 [†]

Yapılan ifade değişiklikleri ile üç maddenin(†) korelasyon değerlerinde iyileşme olmuş, ancak iki madde(*) ölçekte yer alabilecek asgari değeri karşılayamamıştır. Ayrıca iki madde** (9 ve 35); çalışma verilerinin analizinde 0,20 asgari değerini sağlayamamıştır.

Sonuçta, ölçekte yer alan 58 madde içinde madde-toplam korelasyon değerleri 0,20 ve altında olanlar; 7., 9., 22. ve 35. maddelerdir. Madde-toplam korelasyon değerleri 0,20-0,30 aralığında olan maddeler ise; 11., 20., 29. ve 48. maddelerdir. ÖTDÖ kullanılması planlanan çalışmalarda, bu sonuçlar dikkate alınmalıdır.

Guglielmino'nun 41 madde/8 boyutlu yapısı ile ÖTDÖ'nün -yeni-yapısı, örneklemden elde edilen veriler ile ve DFA yöntemiyle test edilmiştir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testine göre, bu 41 değişken yine normal olarak dağılmamaktadır. Bu yüzden DFA'da GLS yöntemi kullanılarak analizler yapılmış ve gözlenen değişkenlerin normal dağılmamalarının etkisi minimuma indirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, 7. ve 22. maddeler ölçtüğü faktöre anlamlı olarak yüklü çıkmadığından analizden çıkarılarak aynı model 39 değişken kullanılarak test edilmiştir. Yeni 39 maddelik analize göre tüm maddeler anlamlı olarak ilgili örtük değişkenlerine yüklü çıkmıştır. Elde edilen uyum indekslerinde, $X^2/df=1,725$; $RMSEA=0,046$; $GFI=0,829$; $AGFI=0,802$ ve $RMR=0,097$ olarak bulunmuştur. Düzeltme indeksleri kullanılarak modelde iyileşme sağlanmaya çalışılmıştır. Hesaplanan bu indekslere göre, bazı maddelerin hataları arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu maddeler, 32-31, 23-29, 18-40, 18-21, 18-4, 21-4, 3-6, 14-16, 8-20, 13-26, 20-16 ve 16-26 olarak belirlenmiş ve analiz tekrarlanmıştır. Hatalar arası korelasyonun da eklendiği modelden elde edilen uyum indekslerine göre değerlerde iyileşme olmuştur ($X^2/df=1,625$; $RMSEA=0,042$; $GFI=0,842$; $AGFI=0,814$; $RMR=0,094$) ve bu modelin, araştırma örnekleminin sonuçlarına göre geçerliği gösterilmiştir.

West ve Bentley'nin (1990); 8 faktörlü (Model B-1), 6 faktörlü (Model B-2), 3 faktörlü (Model B-3), ve 1 faktörlü (Model B-4) yapıları, örneklem verileriyle ve DFA yöntemiyle sırasıyla test edilmiştir. Şekil 3.2.'de 8 faktörlü model ve modelde gözlenen değişkenler görülmektedir.

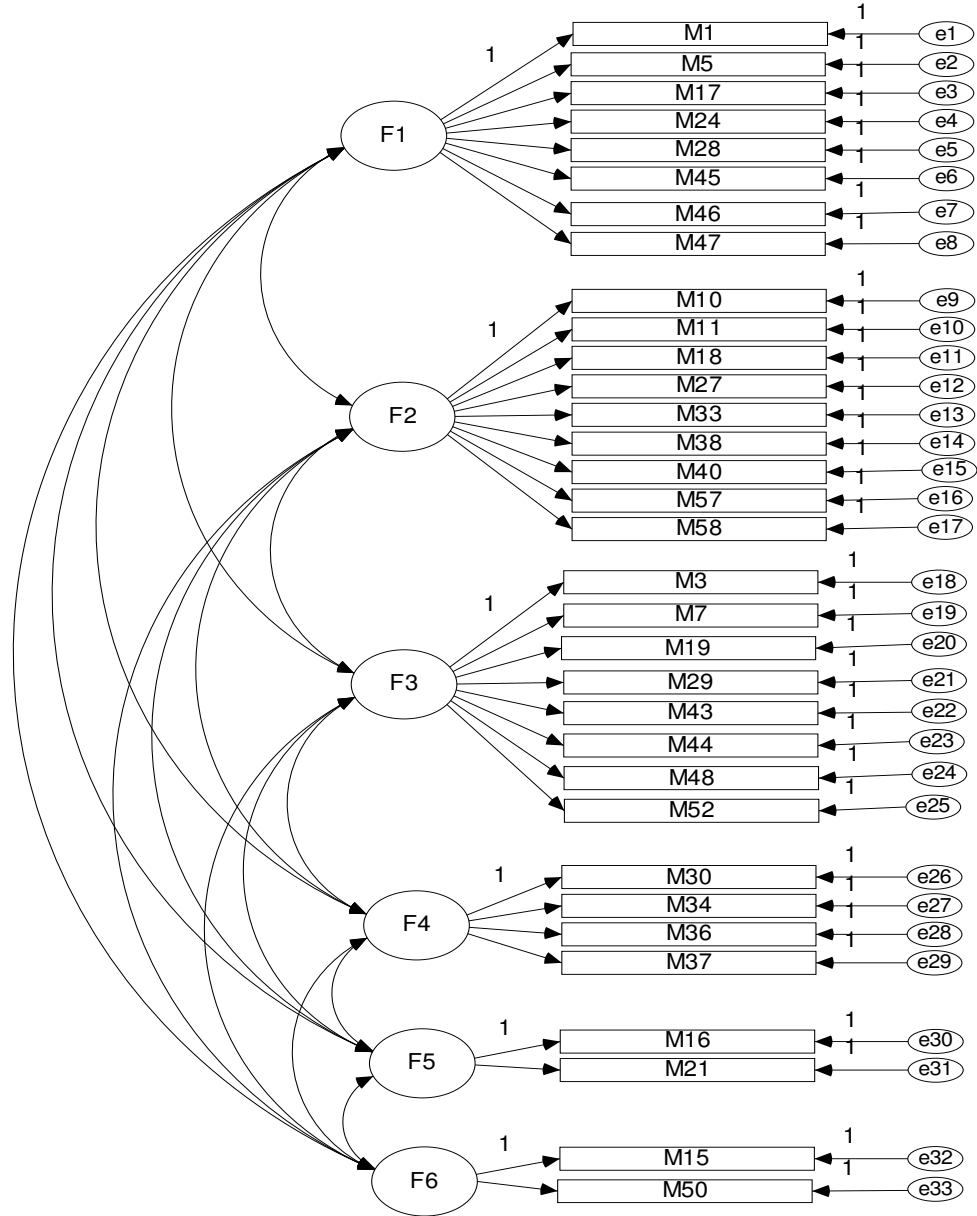


Şekil 3.2. Model B-1 (West ve Bentley'nin 8 Faktörlü Yapısı).

West ve Bentley'nin 8 faktörlü modeline göre, örneklem verileri üzerinden yapılan analizler sonucunda elde edilen uyum değerleri: $\chi^2/df=1,672$; $RMSEA=0,044$; $GFI=0,864$; $AGFI=0,837$ ve $RMR=0,090$ olarak bulunmuştur. GFI dışında tüm indeksler, istenen sınır değerlerin üzerindedir.

* (F= faktör)

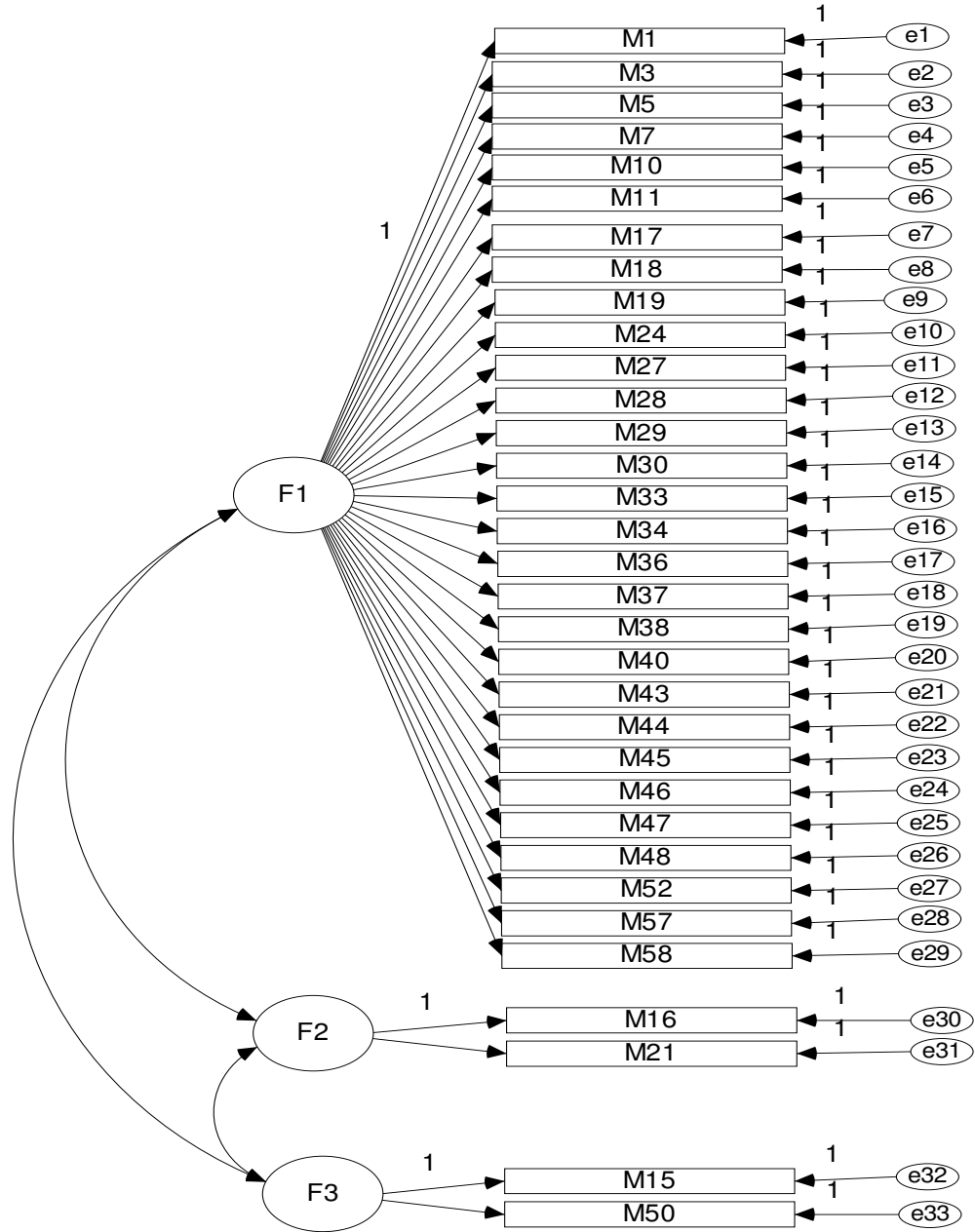
West ve Bentley'in 6 faktörlü modeli ve modelde gözlenen değişkenler Şekil 3.3.'de görülmektedir.



Şekil 3.3. Model B-2 (West ve Bentley'nin 6 Faktörlü Yapısı).

West ve Bentley'in 6 faktörlü modeline göre, örneklem verileri üzerinden yapılan analizler sonucunda elde edilen uyum değerleri: $\chi^2/df=1,690$; $RMSEA=0,044$; $GFI=0,859$; $AGFI=0,835$ ve $RMR=0,090$ olarak bulunmuştur. GFI dışında tüm indeksler, istenen sınır değerlerin üzerindedir.

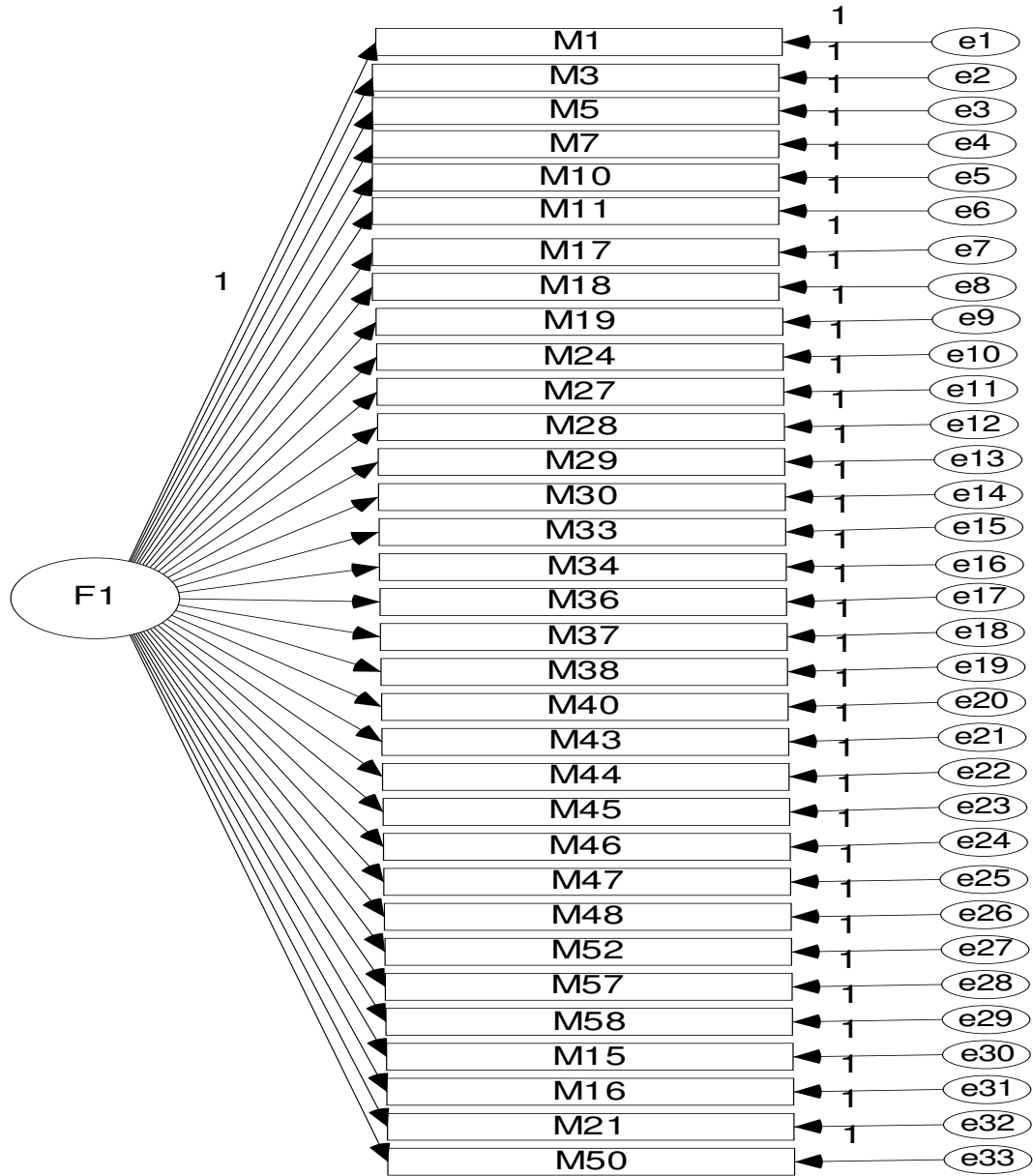
West ve Bentley'in 3 faktörlü modeli ve modelde gözlenen değişkenler Şekil 3.4.'de görülmektedir.



Şekil 3.4. Model B-3 (West ve Bentley'nin 3 Faktörlü Yapısı).

West ve Bentley'in 3 faktörlü modeline göre, örneklem verileri üzerinden yapılan analizler sonucunda elde edilen uyum değerleri: $\chi^2/df=1,728$; $RMSEA=0,046$; $GFI=0,852$; $AGFI=0,832$ ve $RMR=0,092$ olarak bulunmuştur. GFI dışında tüm indeksler, istenen sınır değerlerin üzerindedir.

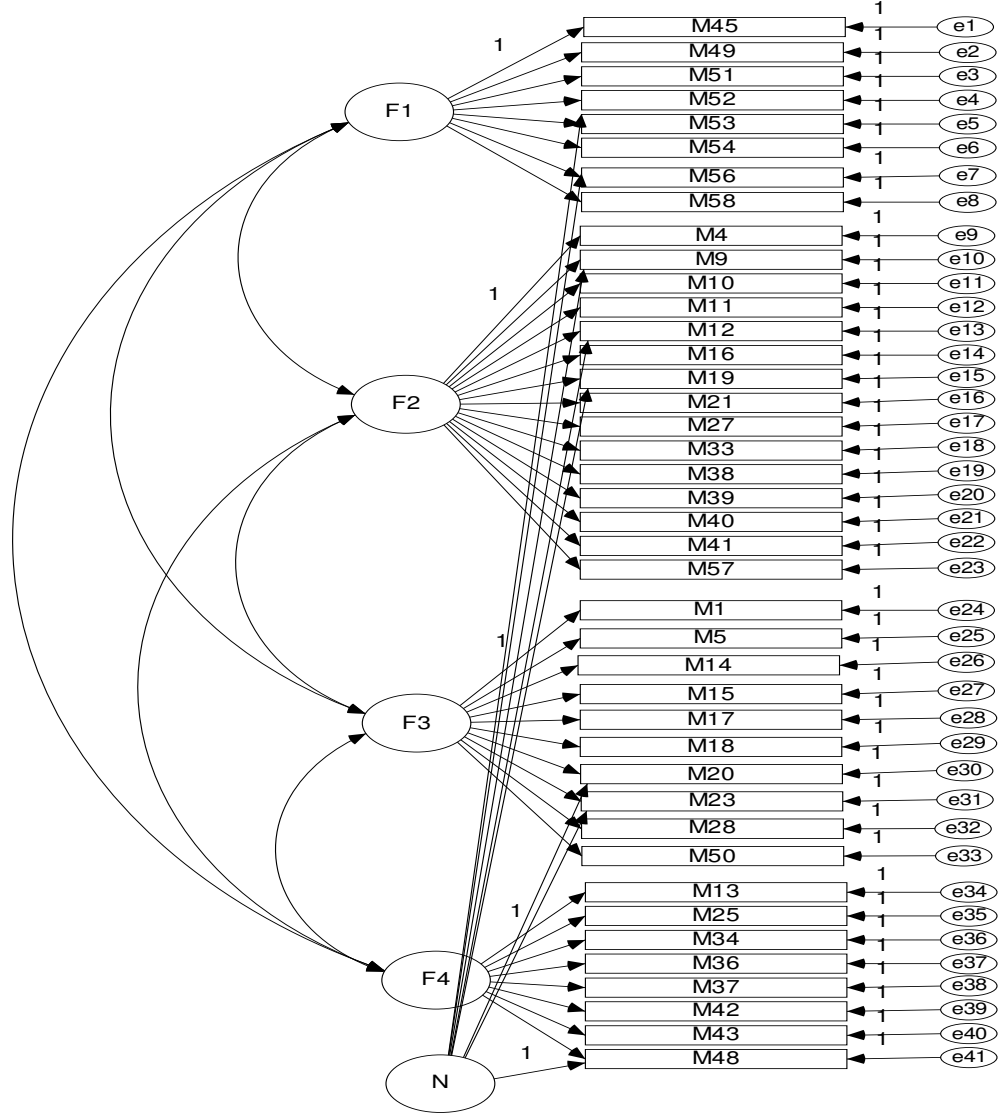
West ve Bentley'in 1 faktörlü modeli ve modelde gözlenen değişkenler Şekil 3.5'de görülmektedir.



Şekil 3.5. Model B-4 (West ve Bentley'nin 1 Faktörlü Yapısı).

West ve Bentley'in 1 faktörlü modeline göre, örneklem verileri üzerinden yapılan analizler sonucunda elde edilen uyum değerleri: $X^2/df=1,816$; $RMSEA=0,048$; $GFI=0,844$; $AGFI=0,823$ ve $RMR=0,096$ olarak bulunmuştur. GFI dışında tüm indeksler, istenen sınır değerlerin üzerindedir.

Hoban ve arkadaşlarının 5 faktörlü ve 4 faktörlü yapıları örneklem verileriyle sırasıyla test edilmiştir. Beş faktörlü model ve modelde gözlenen değişkenler Şekil 3.6.'de görülmektedir.

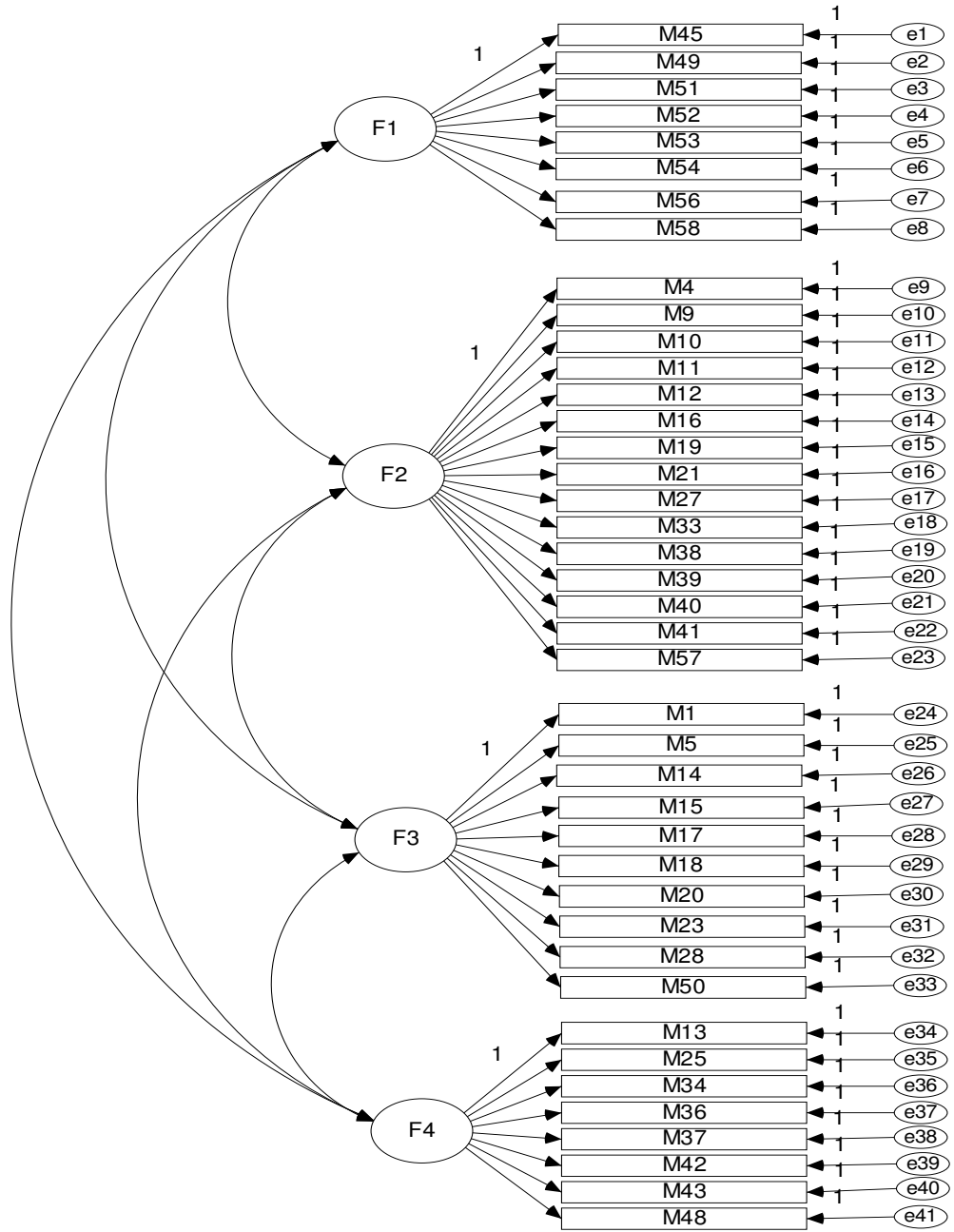


Şekil 3.6. Model C-1 (Hoban ve Arkadaşlarının 5 Faktörlü Yapısı).

Hoban ve arkadaşlarının 5 faktörlü modeline (C-1) göre, örneklem verileri üzerinden yapılan analizler sonucunda elde edilen uyum değerleri: $\chi^2/df=1,599$; $RMSEA=0,041$; $GFI=0,829$; $AGFI=0,808$ ve $RMR=0,089$ olarak bulunmuştur. GFI dışında tüm indeksler, istenen sınır değerlerin üzerindedir.

* (N= negatif önermeler içeren boyut)

Hoban ve arkadaşlarının dört faktörlü modeli ve modelde gözlenen değişkenler Şekil 3.7.'da görülmektedir.



Şekil 3.7. Model C-2 (Hoban ve Arkadaşlarının 4 Faktörlü Yapısı).

Hoban ve arkadaşlarının 5 faktörlü modeline göre, örneklem verileri üzerinden yapılan analizler sonucunda elde edilen uyum değerleri: $\chi^2/df=1,634$; $RMSEA=0,043$; $GFI=0,823$; $AGFI=0,803$ ve $RMR=0,092$ olarak bulunmuştur. GFI dışında tüm indeksler, istenen sınır değerlerin üzerindedir.

3.2.2. Öğrencilerin Sosyodemografik Özellikleri

Öğrencilerin % 55'i kız, %45'i erkektir. Yaş ortalamaları kızlarda $22 \pm 1,386$ ve erkeklerde $22 \pm 1,465$ 'dir. Öğrencilerin yaşa göre dağılımı Çizelge 3.5'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.5. Öğrencilerin yaş dağılımı.

	Yaş									Toplam
	18	19	20	21	22	23	24	26	27	
Sayı	4	25	74	62	98	72	13	1	1	350
Yüzde	1,1	7,1	21,1	17,7	28,0	20,6	3,7	,3	,3	100,0

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%87,4) 20-23 yaşları arasında olduğu, %8,2'sinin 18-19 ve % 4,3'ünün 24-27 yaş grubunda oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayıları Çizelge 3.6'da gösterilmiştir.

Çizelge 3.6. Öğrencilerin kardeş sayısı dağılımı.

	Kardeş sayısı								Toplam
	0	1	2	3	4	5	6	7	
Sayı	23	168	93	40	12	6	6	2	350
Yüzde	6,6	48,0	26,6	11,4	3,4	1,7	1,7	,6	100,0

Buna göre; öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%74,6) 1 veya 2 kardeşe sahip oldukları, %18,8'inin 3 ya da daha fazla kardeşe sahip oldukları ve yalnızca %6,6'sının ailelerinin tek çocukları oldukları görülmektedir.

Öğrencilere ailenin kaçınıcı çocukları oldukları sorulmuş, alınan yanıtlar Çizelge 3.7'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.7. Öğrencilerin ailelerinin kaçınıcı çocukları olduklarının dağılımı.

	Kaçınıcı çocuk oldukları							Toplam
	1	2	3	4	5	6	8	
Sayı	190	101	34	16	5	3	1	350
Yüzde	54,3	28,9	9,7	4,6	1,4	,9	,3	100,0

Öğrencilerin %83,2'sinin ailelerinin ilk ya da ikinci çocukları oldukları görülmektedir.

Öğrencilere doğum yerleri sorulmuş, alınan yanıtlar doğum yerinin bulunduğu coğrafi bölgeye göre Çizelge 3.8'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.8. Öğrencilerin doğum yerlerinin dağılımı.

	Doğum yeri							Toplam
	Batı	Güney	Orta	Kuzey	Doğu	Kıbrıs	Yabancı Ülke	
Sayı	38	61	136	46	40	5	24	350
Yüzde	10,9	17,4	38,9	13,1	11,4	1,4	6,9	100,0

Öğrencilerin 1/3'ünden fazlasının Orta Anadolu Bölgesi'nde doğanlardan oluştuğu ikinci sırayı Güney Anadolu doğumluların aldığı, diğer bölgelerde doğanların ise yaklaşık eşit paylarla dağılımda yer aldıkları, buna karşılık K.K.T.C. ve yabancı uyruklu öğrencilerin araştırmada %8,3 oranıyla temsil edildikleri görülmektedir.

Öğrencilerin mezun oldukları okul türleri Çizelge 3.24'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.9. Öğrencilerin mezun oldukları okul türlerinin dağılımı.

	Okul Türü					Toplam
	Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	Özel Lise	Düz Lise	Diğer Okullar	
Sayı	99	178	22	18	33	350
Yüzde	28,3	50,9	6,3	5,1	9,4	100,0

Öğrencilerin yaklaşık yarısı anadolu lisesi mezunudur. İkinci sırayı fen liseli öğrenciler oluşturmaktadır. Özel lise, düz lise ve diğer okullar (öğretmen lisesi, devlet koleji, süper lise, yabancı dil ağırlıklı lise) grubunda yer alan öğrenci toplamı ise %20,8'dir.

Öğrencilerin %54'ü hazırlık sınıfı okuduklarını %46'sı ise okumadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilere; hane halkı aylık toplam geliri ve hane halkını oluşturan birey sayısı sorulmuş, her iki soruyu cevaplayan 271 öğrencinin

yanıtları %20'lik gelir düzeyi dilimlerine değerlendirilmiştir (Çizelge 3.10).

Çizelge 3.10. Öğrencilerin ailelerinin yıllık gelir düzeylerine (% 20'lik dilimlere) göre dağılımı.

	Gelir Düzeyi					Toplam
	En düşük %20	İkinci %20	Üçüncü %20	Dördüncü %20	En yüksek %20	
Sayı	101	48	65	19	38	271
Yüzde	28,9	13,7	18,6	5,4	10,9	77,4

Not: 79 öğrenci bu soruyu yanıtlamamıştır.

Soruları yanıtlayan öğrencilerin %78,9'u, yılda 13.586 Yeni Türk Lirası'nın (YTL) altında gelir elde eden ailelere sahipken, sadece %14,0'ü 20.163 YTL ve üzerinde yıllık gelir düzeyine sahip ailelerden gelmektedir.

Öğrencilere; ebeveyn öğrenim düzeyleri, anne ve babaları için ayrı ayrı sorulmuş, alınan yanıtlar Çizelge 3.11 ve 3.12'de sırasıyla gösterilmiştir.

Çizelge 3.11. Öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeylerinin dağılımı.

	Anne öğrenim düzeyi					Toplam
	Eğitim almamış	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	
Sayı	5	104	27	95	119	350
Yüzde	1,4	29,7	7,7	27,1	34,0	100,0

Çizelge 3.12. Öğrencilerin babalarının öğrenim düzeylerinin dağılımı.

	Baba öğrenim düzeyi				Toplam
	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	
Sayı	48	25	63	214	350
Yüzde	13,7	7,1	18,0	61,1	100,0

Türkiye'de okula gidenler arasında hem kadınların hem de erkeklerin üçte biri en az ilköğretimin ikinci kademesini tamamlamıştır. En az lise mezunu olan nüfusun oranı; kadınlarda %14, erkeklerde ise %23'tür (TNSA-2003). Araştırma evrenini oluşturan öğrenciler için bu oranlar anneler için %61,1 ve babalar için %79,1'dir. Çalışma

kapsamındaki öğrencilerin ebeveynlerinin öğrenim düzeyleri Türkiye ortalamasının oldukça üzerindedir.

Öğrencilere; ebeveyn meslek grupları, anne ve babaları için ayrı ayrı sorulmuş, alınan yanıtlar Çizelge 3.13 ve 3.14’de sırasıyla gösterilmiştir.

Çizelge 3.13. Öğrencilerin annelerinin meslek gruplarına göre dağılımı.

	Anne meslek grubu								Toplam
	Profesyonel meslek grubu*	Öğretmen	Memur	Yard. sağlık pers.	Teknik eleman	İşçi	Esnaf, tüccar serbest, zanaatkar	Ev hanımı	
Sayı	22	62	33	15	3	7	8	200	350
Yüzde	6,3	17,7	9,4	4,3	,9	2,0	3,2	57,1	100,0

* Profesyonel meslek grubu içerisinde; tıp doktoru, öğretim üyesi, hakim, mühendis vb. yer almaktadır.

Çizelge 3.14. Öğrencilerin babalarının meslek gruplarına göre dağılımı.

	Baba meslek grubu								Toplam
	Profesyonel meslek grubu	Öğretmen	Memur	Yard. sağlık pers.	Teknik eleman	İşçi	Esnaf, tüccar serbest, zanaatkar	Asker	
Sayı	71	50	70	1	14	55	58	21	340
Yüzde	20,3	14,3	20,0	,3	4,0	15,7	16,6	6,0	97,1

Not: 10 öğrenci bu soruyu yanıtlamamıştır.

Öğrencilerin annelerinin yarından fazlası halen aktif iş hayatı içerisinde yer almamaktadır. Çalışanlarınsa yarından fazlası öğretmendir. Babalarının meslek dağılımının ise ağırlıklı olarak profesyonel meslek grupları ve memurlardan oluştuğu,; esnaf-tüccar-serbest-zanaatkar, işçi ve öğretmenlerin dağılımda yaklaşık eşit oranda yer aldıkları görülmektedir.

Halen annelerin; %20’sinin çalıştıkları, %56,6’sının çalışmadıkları, %23,1’inin emekli oldukları ve 0,3’ünün vefat ettiği, babalarınsa; %60,6’sının çalıştığı, %32,6’sının emekli olduğu, %1,4’ünün emekli olmakla birlikte çalıştığı, sadece %2,9’unun çalışmadığı ve %2,6’sının vefat ettiği, öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

Öğrencilerin içinde buldukları yaşam koşulları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla, nerede kaldıkları sorulmuş, alınan yanıtlar Çizelge 3.15’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.15. Öğrencilerin kaldıkları yerlerin dağılımı.

	Kaldıkları yer						Toplam
	Yurttta	Evde ailesiyle	Evde akrabasıyla	Evde kardeşiyle	Evde yalnız	Evde arkadaşıyla	
Sayı	114	104	6	11	17	98	350
Yüzde	32,6	29,7	1,7	3,1	4,9	28,0	100,0

Öğrencilerinin yaklaşık 1/3’ünün yurttta, diğer 1/3’ünün evde aileleri, akrabaları ya da kardeşleriyle yaşadıkları, geriye kalanların büyük bölümünün ise arkadaşlarıyla paylaştıkları ev ortamlarında yaşamlarını sürdürdükleri görülmektedir.

Öğrencilerin %76’sı yaşadıkları yerde bağımsız bir çalışma odasına, %49,1’i ise internet erişimli bir bilgisayara sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilere internet erişimli bilgisayarları yok ise; bu gereksinimlerini nerelerden karşıladıkları, fakülte tarafından kendilerine sunulan söz konusu imkandan yararlanma durumları ve bu imkandan yeterince yararlanamadıklarını düşünüyorlarsa nedenleri sorulmuş, alınan yanıtlar Çizelge 3.16, 3.17 ve 3.18’de sırasıyla gösterilmiştir.

Çizelge 3.16. İnternet erişimli bilgisayar sahibi olmayan öğrencilerin bu gereksinimlerini karşıladıkları yerlerin dağılımı.

	İnternet erişimli bilgisayar kullanılan yerler				Toplam
	Yurt	Fakülte	İnternet kafe	Diğer (yer belirtmeyenler)	
Sayı	24	92	59	3	178
Yüzde	13,5	51,7	33,1	1,6	100,0

İnternet erişimli bilgisayar sahibi olmayan öğrencilerin yarısı kadarının söz konusu gereksinimlerini fakültenin kendilerine sunduğu imkanla karşıladıkları, 1/3’inin ise internet kafelerden yararlanma seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir.

Çizelge 3.17. Öğrencilerin fakültenin sunduğu internet erişimli bilgisayar imkanından yararlanma durumlarının dağılımı.

	Fakültede internet erişimli bilgisayardan yararlanma durumları			Toplam
	Evet	Kısmen	Hayır	
Sayı	56	153	141	350
Yüzde	16,0	43,7	40,3	100,0

Öğrencilerin önemli bir bölümü kendilerine sunulan imkandan kısmen ya da tamamen yararlanamadıklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 3.18. Öğrencilerin fakültenin internet erişimli bilgisayarlarından yararlanamama nedenlerinin dağılımı.

	Fakültenin internet erişimli bilgisayarlarından yararlanamama nedenleri						Toplam
	Boş zaman yokluğu	Ders programı uygunsuzluğu	Bilgisayar sayısı yetersizliği	Bilgisayar donanımı yetersizliği	Gerek duymama	Birçok neden birlikte	
Sayı	65	28	36	59	52	54	294
Yüzde	22,1	9,5	12,2	20,1	17,7	18,4	100,0

Not: 56 öğrenci bu soruyu yanıtlamamıştır.

Öğrencilerin %16'sı yararlanmamalarıyla ilişkili olarak herhangi bir neden belirtmezken, %17,7'si kendileriyle ilgili gerekçe olarak gerek duymadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi (%69) ise; boş zamanlarının olmaması, ders programlarının uygun olmaması, bilgisayar sayısı ve donanımının yetersiz olması gibi nedenler ileri sürmüşlerdir.

Öğrencilerin yaklaşık 1/3'i düzenli olarak spor yaptıklarını, diğerleri ise yapmadıklarını ifade etmiştir. Spor yapan öğrencilerin; %12,6'sı bireysel spor, %8,9'u takım sporu yaptıklarını belirtmiş, %10,9'u ise herhangi bir spor türü belirtmemiştir.

Öğrencilerin %21,4'ü enstrüman çaldıklarını, diğerleri ise böyle bir yeteneklerinin olmadığını bildirmişlerdir.

Öğrencilere, boş zamanlarını ne tür sosyal etkinliklerle değerlendirdikleri sorulduğunda, alınan yanıtlar Çizelge 3.18'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.18. Öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirdikleri sosyal etkinliklerin dağılımı.

	Sosyal etkinlik tercihleri					Toplam
	Bireysel sportif etkinlikler	Bireysel kültürel etkinlikler	Ortak sportif etkinlikler	Ortak kültürel etkinlikler	Bir şey yapmayanlar	
Sayı	33	168	40	37	6	284
Yüzde	11,6	59,2	14,1	13,0	2,1	100,0

Not: 66 öğrenci bu soruyu yanıtlamamıştır.

Çizelge 3.18’de görüldüğü gibi öğrenciler, boş zamanlarını bireysel ya da grup olarak sportif ya da kültürel etkinliklerle değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %70,8’i bu etkinlikleri bireysel olarak %27,1’i ise grup olarak gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Sosyal etkinlikler; spor yapmak, halk oyunlarına katılım, satranç, sinema, tiyatro, kitap okumak, enstrüman çalmak, spor yapmak şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilere, mezuniyet sonrasında ne yapmak istedikleri sorulmuş, alınan yanıtlar, Çizelge 3.19’da gösterilmiştir.

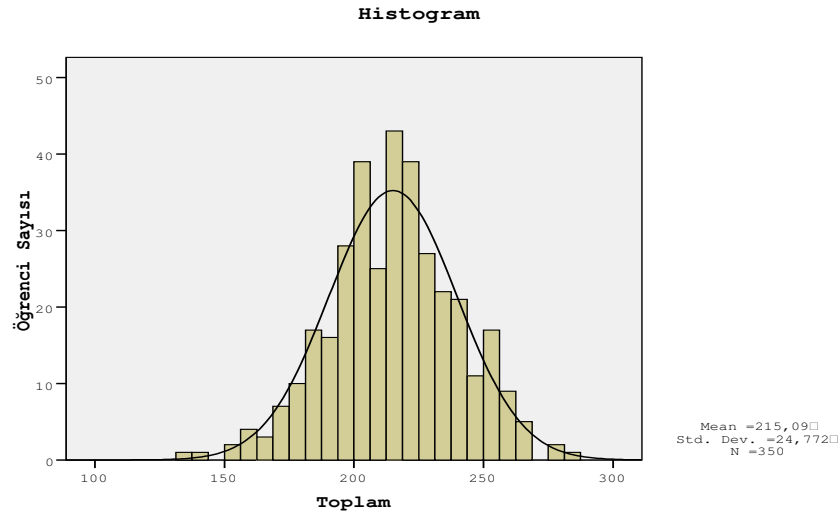
Çizelge 3.19. Öğrencilerin mezuniyet sonrası tercihlerinin dağılımı.

	Mezuniyet sonrası tercihleri							Toplam
	Pratisyen hekimlik	Akademik çalışma	Özel sektörde yöneticilik	Uzman hekimlik	Kamuda yöneticilik	Kararsız	Diğer	
Sayı	4	85	3	198	1	54	5	350
Yüzde	1,1	24,3	,9	56,6	,3	15,4	1,4	100,0

Öğrencilerin %56’sı gelecekte uzmanlık eğitimi almak, %24,3’ü ise, mesleki yaşantılarını akademik çalışmalar yaparak sürdürmek istemektedir.

3.2.3. Öğrencilerin ÖTDÖ Skorları

Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ortalaması $215,09 \pm 24,77$ olarak bulunmuştur (mod değeri 213 ve medyan değeri 215, en düşük 132, en yüksek 284). Skorların dağılımı Şekil 3.8’de görülmektedir.



Şekil 3.8. ÖTDÖ skor dağılımı.

Öğrencilerin ölçekten elde ettikleri skorlar normal dağılım göstermektedir (skorlara ait frekans çizelgesi, Ek-11’de sunulmuştur). Ölçekten elde edilen skorlara göre her bir puan aralığında yer alan öğrenci sayıları Çizelge 3.20’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.20. ÖTDÖ skor gruplaması.

	KKÖ hazır oluş düzeyi					Toplam
	1. Grup	2. Grup	3. Grup	4. Grup	5. Grup	
Skor aralığı	58 – 176	177 – 201	202 – 226	227 – 251	252 – 290	
Sayı	19	83	140	79	29	350
Yüzde	5,4	23,7	40,0	22,6	8,3	100,0

Öğrencilerin %40’ının ortalama düzeyde oldukları (3. Grup), %30,9’unun ortalamanın üstünde (4. ve 5. Gruplar), %29,1’inin ise ortalamanın altında (1. ve 2. Gruplar) oldukları saptanmıştır.

3.2.4. Bazı Değişkenlere Göre Öğrencilerin ÖTDÖ Skorları

3.2.4.1. Öğrenciler ve Ailelerin Özelliklerine Göre ÖTDÖ Skorları

Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile öğrenim gördükleri dönemlerin ilişkisi araştırılmış, dönemlerin skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çizelge 3.21).

Çizelge 3.21. Dönemlere göre ÖTDÖ skor ortalamaları.

Dönemlere göre ÖTDÖ skor ortalamaları	Öğrenci sayısı	Skor ortalamaları \pm SD	Tek yönlü ANOVA	
			F Oranı	p değeri
Dönem 1	78	212,83 \pm 24,711	1,32	0,26
Dönem 2	85	218,85 \pm 25,665		
Dönem 3	67	217,27 \pm 24,325		
Dönem 4	82	211,13 \pm 25,332		
Dönem 5	38	216,00 \pm 21,786		
Toplam	350	215,09 \pm 24,772		

Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile yaş gruplarının ilişkisi araştırılmış, yaş grupları skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çizelge 3.22).

Çizelge 3.22. Yaşa göre ÖTDÖ skor ortalamaları.

Yaş	Öğrenci sayısı	Skor ortalamaları \pm SD	Tek yönlü ANOVA	
			F Oranı	p değeri
18	4	208,50 \pm 8,347	0,30	0,94
19	25	214,88 \pm 23,440		
20	74	214,82 \pm 24,477		
21	62	216,44 \pm 23,968		
22	98	216,69 \pm 26,893		
23	72	212,96 \pm 24,656		
24	13	210,85 \pm 20,732		
Toplam	348	215,03 \pm 24,703		

Not: Yaşları 27 ve 26 olan iki öğrenci analiz kapsamı dışında tutulmuştur. Bu öğrencilerin skorları sırasıyla 191 ve 258 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile cinsiyetlerin ilişkisi araştırılmış, erkekler ve kızların skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çizelge 3.23).

Çizelge 3.23. Cinsiyete göre ÖTDÖ skor ortalamaları.

Cinsiyet	Öğrenci sayısı	Skor ortalamaları \pm SD	t Testi	
			t değeri	p değeri
Kız	191	214,43 \pm 23,994	-0,54	0,59
Erkek	159	215,87 \pm 25,731		
Toplam	350	215,09 \pm 24,772		

Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile mezun oldukları okul türlerinin ilişkisi araştırılmış, farklı okullardan mezun olan öğrencilerin skor

ortalamları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çizelge 3.24).

Çizelge 3.24. Mezun olunan okul türüne göre ÖTDÖ skor ortalamaları.

Mezun olunan okul türü	Öğrenci sayısı	Skor ortalamaları \pm SD	Tek yönlü ANOVA	
			F Oranı	p değeri
Fen lisesi	99	211,93 \pm 24,760	1,05	0,38
Anadolu lisesi	178	215,56 \pm 25,077		
Özel lise	22	221,05 \pm 20,868		
Düz lise	18	221,56 \pm 27,350		
Diğer	33	214,55 \pm 23,949		
Toplam	350	215,09 \pm 24,772		

Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile ÖSS Puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p=0,517$). Bu sonucun, öğrencilerin ÖSS Puanlarının birbirlerine çok yakın olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile yabancı dil bilgi düzeylerinin ilişkisi araştırılmış, hazırlık sınıfı okuyan ve okumayan öğrencilerin skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çizelge 3.25).

Çizelge 3.25. Yabancı dil bilgi düzeyine göre ÖTDÖ skor ortalamaları.

Yabancı dil bilgi düzeyi	Öğrenci sayısı	Skor ortalamaları \pm SD	t Testi	
			t değeri	p değeri
Hazırlık sınıfı okuyan	189	216,37 \pm 25,214	1,05	0,30
Hazırlık sınıfı okumayan	161	213,59 \pm 24,237		
Toplam	350	215,09 \pm 24,772		

Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile anne ve babalarının öğrenim düzeylerinin ilişkisi araştırılmış, annelerinin ve babalarının öğrenim düzeyi farklı olan öğrencilerin skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çizelge 3.26 ve 3.27).

Çizelge 3.26. Anne öğrenim düzeyine göre ÖTDÖ skor ortalamaları.

Anne öğrenim düzeyi	Öğrenci sayısı	Skor ortalamaları \pm SD	Tek yönlü ANOVA	
			F Oranı	p değeri
Eğitimsiz	5	231,40 \pm 23,985	0,55	0,70
İlkokul	104	214,64 \pm 27,672		
Ortaokul	27	215,11 \pm 26,169		
Lise	95	214,86 \pm 23,624		
Üniversite	119	214,97 \pm 22,806		
Toplam	350	215,09 \pm 24,772		

Çizelge 3.27. Baba öğrenim düzeyine göre ÖTDÖ skor ortalamaları.

Baba öğrenim düzeyi	Öğrenci sayısı	Skor ortalamaları \pm SD	Tek yönlü ANOVA	
			F Oranı	p değeri
İlkokul	48	217,60 \pm 26,661	0,35	0,79
Ortaokul	25	211,96 \pm 26,897		
Lise	63	216,00 \pm 29,544		
Üniversite	214	214,62 \pm 22,584		
Toplam	350	215,09 \pm 24,772		

Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile annelerinin mesleği ($p=0,152$), annelerinin çalışma durumu ($p=0,178$), babalarının mesleği ($p=0,08$) ve babalarının çalışma durumu ($p=0,093$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile gelir düzeylerinin ilişkisi araştırılmış, farklı gelir düzeyine sahip ailelerden gelen öğrencilerin skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çizelge 3.28).

Çizelge 3.28. Gelir düzeyine göre ÖTDÖ skor ortalamaları.

Gelir düzeyi	Öğrenci sayısı	Skor ortalamaları \pm SD	Tek yönlü ANOVA	
			F Oranı	p değeri
En düşük gelir grubu	101	215,25 \pm 24,496	0,37	0,83
2. %20	48	216,29 \pm 24,725		
3. %20	65	211,65 \pm 26,375		
4. %20	19	215,16 \pm 25,810		
En yüksek gelir grubu	38	211,95 \pm 26,358		
Toplam	271	214,10 \pm 25,233		

Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile; kardeş sayısı ($p=0,344$), ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu ($p=0,243$), doğum yeri ($p= 0,623$), yaşanılan yer ($p=0,499$), enstrüman çalma ($p=0,34$) ve sosyal etkinlik tercihi ($p=0,152$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile bağımsız çalışma odasına sahip olma durumlarının ilişkisi araştırılmış, bağımsız çalışma odasına sahip olan ve olmayan öğrencilerin skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çizelge 3.29).

Çizelge 3.29. Çalışma odasına sahip olma durumlarına göre ÖTDÖ skor ortalamaları.

Çalışma odasına sahip olma durumları	Öğrenci sayısı	Skor ortalamaları \pm SD	t Testi	
			t değeri	p değeri
Sahip olan	266	215,14 \pm 24,571	0,07	0,94
Sahip olmayan	84	214,92 \pm 25,549		
Toplam	350	215,09 \pm 24,772		

3.2.4.2. Öğrencilerin İnternet Erişimli Bilgisayara Sahip Olma ve İlgili Değişkenlere Göre ÖTDÖ Skorları

Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile internet erişimli bilgisayara sahip olma durumlarının ilişkisi araştırıldığında, internet erişimli bilgisayara sahip olan öğrencilerin ÖTDÖ skor ortalamaları (217,65 \pm 22,968) olmayan öğrencilerin skor ortalamalarından (212,61 \pm 26,226) daha yüksek bulunmuştur. Ancak her iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çizelge 3.30).

Çizelge 3.30. İnternet erişimli bilgisayara sahip olma durumlarına göre ÖTDÖ skor ortalamaları.

İnternet erişimli bilgisayara sahip olma durumları	Öğrenci sayısı	Skor ortalamaları \pm SD	t Testi	
			t değeri	p değeri
Sahip olan	172	217,65 \pm 22,968	1,91	0,057
Sahip olmayan	178	212,61 \pm 26,226		
Toplam	350	215,09 \pm 24,772		

Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile internet erişimli bilgisayar kullanma gereksinimini karşılama yeri arasındaki ilişki incelendiğinde; yurttan ve fakültede bilgisayar kullanan öğrencilerin ÖTDÖ skor ortalamaları $215,08 \pm 29,987$ ve $216,33 \pm 26,127$ iken, internet kafede bilgisayar kullananların ortalamaları $205,81 \pm 24,262$ 'dir. Bu gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlılık sınırı düzeyinde ($p=0,05$) fark bulunmuştur (Çizelge 3.31).

Çizelge 3.31. İnternet erişimli bilgisayar kullanma gereksinimini karşılama yerine göre ÖTDÖ skor ortalamaları.

İnternet erişimli bilgisayar kullanma gereksinimini karşılama yeri	Öğrenci sayısı	Skor ortalamaları \pm SD	Tek yönlü ANOVA	
			F Oranı	p değeri
Yurt	24	$215,08 \pm 29,987$	3,047	0,05
Fakülte	92	$216,33 \pm 26,127$		
İnternet kafe	59	$205,81 \pm 24,262$		
Diğer	3	$212,67 \pm 18,848$		
Toplam	178	$212,61 \pm 26,380$		

Not: İstatistik değerlendirme "diğer" hanesi dışarıda bırakılarak yapılmıştır.

Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile fakültede internet erişimli bilgisayardan yararlanma durumlarının ilişkisi araştırıldığında, yararlandığını belirten öğrenciler ile kısmen yararlandığını ya da yararlanmadığını belirten öğrencilerin skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Çizelge 3.32).

Çizelge 3.32. Fakültede internet erişimli bilgisayardan yararlanma durumlarına göre ÖTDÖ skor ortalamaları.

Fakültede internet erişimli bilgisayardan yararlanma durumu	Öğrenci sayısı	Skor ortalamaları \pm SD	Tek yönlü ANOVA	
			F Oranı	p değeri
Yararlanıyor	56	$224,20 \pm 22,048$	5,311	0,005
Kısmen yararlanıyor	153	$214,97 \pm 24,087$		
Yararlanmıyor	141	$211,60 \pm 25,758$		
Toplam	350	$215,09 \pm 24,772$		

Elde edilen istatistiksel farkın hangi grupların skorları arasında var olduğunu belirlemek için yapılan posthoc analiz sonuçlarına göre; fakültede internet erişimli bilgisayar kullanımından etkin yararlanan

öğrenci grubu skorları ile kısmen yararlanan öğrenci grubu skorları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p=0,043$). Yine etkin yararlanan grup skorları ile yararlanmadığını belirten grup skorları arasında da anlamlı fark elde edilmiştir ($p=0,004$). Kısmen yararlandığını belirten grup skorları ile yararlanmadığını ifade eden grup skorları arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p=0,467$).

3.2.4.3. Öğrencilerin Spor Yapma Durumlarına Göre ÖTDÖ Skorları

Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile düzenli spor yapma durumlarının ilişkisi araştırılmış, düzenli spor yapan öğrencilerle yapmayanların skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Çizelge 3.33).

Çizelge 3.33. Düzenli spor yapma durumlarına göre ÖTDÖ skor ortalamaları.

Düzenli spor yapma durumları	Öğrenci sayısı	Skor ortalamaları \pm SD	t Testi	
			t değeri	p değeri
Yapanlar	113	223,29 \pm 24,022	4,39	0,000
Yapmayanlar	237	211,18 \pm 24,209		
Toplam	350	215,09 \pm 24,772		

Spor yapan öğrencilerin; yaptıkları spor türü ile ÖTDÖ skor ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çizelge 3.34).

Çizelge 3.34. Yapılan spor türüne göre ÖTDÖ skor ortalamaları.

Spor türü	Öğrenci sayısı	Skor ortalamaları \pm SD	Tek yönlü ANOVA	
			F Oranı	p değeri
Bireysel sporlar	44	224,55 \pm 25,075	0,516	0,598
Takım sporları	31	219,55 \pm 20,646		
Tür belirtmeyenler	38	224,89 \pm 25,576		
Toplam	113	223,29 \pm 24,022		

Bireysel spor yapanlar ile yaptıkları spor türünü belirtmeyenlerin ÖTDÖ skor ortalamaları, spor yapanların genel ortalaması seviyelerinde iken, takım sporu yapanların skor ortalamalarının bu

düzeyin altında kaldığı görülmektedir. Ancak grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır

3.2.4.4. Öğrencilerin Mezuniyet Sonrası Tercihlerine Göre ÖTDÖ Skorları

Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile mezuniyet sonrası tercihlerinin ilişkisi araştırılmış, farklı tercihlere sahip öğrencilerin skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Çizelge 3.35).

Çizelge 3.35. Mezuniyet sonrası tercihlere göre ÖTDÖ skor ortalamaları.

Mezuniyet sonrası tercihler	Öğrenci sayısı	Skor ortalamaları \pm SD	Tek yönlü ANOVA	
			F Oranı	p değeri
Pratisyen hekimlik	4	183,75 \pm 13,549	6,09	0,000
Akademik çalışma	85	224,51 \pm 25,043		
Özel sektörde yöneticilik	3	230,67 \pm 6,028		
Uzman hekimlik	198	213,57 \pm 23,769		
Kamuda yöneticilik	1	140,00		
Kararsız	54	209,93 \pm 23,016		
Diğer	5	201,80 \pm 14,822		
Toplam	350	215,09 \pm 24,772		

Az sayıda tercih edilen seçenekler (pratisyen hekimlik, özel sektörde ve kamuda yöneticilik, diğer) değerlendirme dışı bırakılarak analiz tekrarlandığında, fark yine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=8,081$; $p<0,001$).

Elde edilen istatistiksel farkın hangi grupların skorları arasında var olduğunu belirlemek için yapılan posthoc analiz sonuçlarına göre; akademik çalışma yapmak isteyen öğrenci grubu skorları ile uzman hekim olarak çalışmak isteyen öğrenci grubu skorları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p=0,001$). Yine akademik çalışma yapmak isteyen grup skorları ile kararsız öğrenci grubu skorları arasında anlamlı fark elde edilmiştir ($p=0,002$). Uzman hekim olarak çalışmak isteyen öğrenci grubu ile kararsız öğrenci grubu arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p=0,585$).

4. TARTIŞMA

4.1 Geçerlik-Güvenirlik Sonuçları

Eğitimin nihai amacı istendik davranış değişikliği yaratmak olduğuna göre; hedef kitlenin farklı alan/konulara ilişkin tutumlarını, geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile sınamak son derece önemlidir.

Araştırmanın ilk bölümünde; 296 öğrenciyle yapılan geçerlik-**güvenirlik** çalışmasında, ölçeğin iç tutarlık değeri (Cronbach alfa) 0,923 olarak bulunmuştur. Bu değer, maddeler arasındaki korelasyonun yüksek olduğunu göstermektedir. Madde-toplam korelasyonu düşük olan maddeler gözden geçirildikten ve gerekli görülen değişiklikler yapıldıktan sonra, ölçeğin araştırma evreni verilerinden (350 öğrenci) elde edilen yeni iç tutarlık değerinin 0,930 olarak bulunmuş olması, yapılan düzeltmenin iyi sonuç verdiğini göstermektedir. Bu sonuç; uyarlanan ölçeğin duyarlı, birbiriyle tutarlı maddeleri içerdiğini ve yeterli güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu doğrulamıştır. Yapılan çalışmalarda (Delahaye ve Smith, 1995; Graeve, 1987; Brockett, 1985; Finestone, 1984; Hall-Johnsen, 1981; Hassan, 1981; Skaggs, 1981; Guglielmino, 1977) iç tutarlılık katsayılarının (Cronbach alfa) 0.67-0.96 arasında olduğu bildirilmiştir. Araştırmada saptanan güvenilirlik değerinin, literatürde bildirilen değer aralığında olduğu anlaşılmaktadır. Geçerlik-güvenirlik çalışması kapsamında; 83 öğrenciden elde edilen verilerle yapılan test-tekrar test uygulamasında, Pearson korelasyon katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur. Bu sonuç; literatürde yer alan iki çalışmada (Finestone, 1984; Wiley, 1981) bildirilen değerler (0,82 ve 0,79) göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin güvenilirliğini destekleyen ikinci bir kanıt olarak kabul edilebilir. Geçerlik-güvenirlik çalışması kapsamında yer alan 296 öğrencinin skor ortalaması (215,15 ± 23,75)

ile araştırmaya katılan 350 öğrencinin skor ortalamasının ($215,09 \pm 24,77$) son derece benzer oluşu da, ölçeğin kararlı ve tutarlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Ayrıca bugüne değin yapılmış geçerlik-güvenirlik çalışmalarında; madde-toplam korelasyon değerleri beklentiyi karşılamayan (Brockett, 1985; Field, 1989; Long ve Smith, 1989) ve/veya faktör analizi sonuçlarında uygun faktör yükleri elde edemeyen (West ve Bentley, 1990) maddelerin, ÖTDÖ'nün aynı özellikleri gösteren maddeleri ile benzer oluşu da, ölçeğin uyarlanma sürecinin başarılı olduğunu ve kültürel farklılıkların skora olası etkilerinin, ölçeğin uyarlanma sürecinden kaynaklanmadığını düşündürmektedir. ÖTDÖ'nün tanımlanan yetersizlikleri taşıyan maddelerinin; tümünün olumsuz önermeler oluşu (7., 9., 22. ve 35. maddeler), literatürde yer alan söz konusu çalışmalar ile uyum göstermektedir. Guglielmino (1977); bu olumsuz önermelere ölçekte yer vermesinin nedenini, yanıtlayanların 'cevap setleri' oluşturmasını önlemek olarak açıklamış ve geniş katılımcı sayısı ile yapılmış ve henüz yayımlanmamış çalışmalarda söz konusu maddeler için elde edilen madde-toplam korelasyon değerlerinin, Nunnally'nin (1978) 0,20 olarak tanımladığı standardı karşıladığını belirtmiştir (Guglielmino, 1989).

Uyarlanan ölçeğin **geçerliliği**; araştırmanın ilk bölümü olan geçerlik-güvenirlik çalışmasında, Guglielmino'nun (1977) ölçeği geliştirme aşamasında ortaya koyduğu yapı ile test edilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde ise; ölçekte yapılan bazı madde değışiklikleri sonrasında elde edilen yeni yapı, gerek Guglielmino'nun (1977) ölçek yapısı gerekse literatürde yer alan örneklerde (West ve Bentley, 1990; Hoban ve ark., 2005) söz edilen modeller ile kıyaslanmış ve ÖTDÖ'den elde edilen uyum indeksleri, diğer araştırmalardan daha tatminkar bulunmuştur (Çizelge 4.1). Bu sonuçlar; ÖTDÖ'nün yapı geçerliğinin kanıtı olarak kabul edilmiştir.

Çizelge 4.1. Ölçeğin yapı geçerliği uyum indeksleri.

Karşılaştırılan Model	Ölçek Uygulama Aşaması	Madde sayısı	X ² /df	RMSEA	GFI	AGFI	RMR
Sınır değerler >>>>>>			< 2	< 0,06 < 0,10	>0,90	>0,80	<0,10
ÖTDÖ ¹	Geç-güv. çalışması	40*	1,547	0,043	0,813	0,785	0,102
ÖTDÖ ¹	Geç-güv. çalışması	40**	1,458	0,039	0,826	0,797	0,099
ÖTDÖ ¹	Çalışma	39†	1,725	0,046	0,829	0,802	0,097
ÖTDÖ ¹	Çalışma	39**	1,625	0,042	0,842	0,814	0,094
West-Bentley ²	Literatür	33***	2,147	0,052	-	0,846	-
ÖTDÖ	Çalışma	33	1,672	0,044	0,864	0,837	0,090
West-Bentley ³	Literatür	33	2,167	0,053	-	0,845	-
ÖTDÖ	Çalışma	33	1,690	0,044	0,859	0,835	0,090
West-Bentley ⁴	Literatür	33	2,586	0,057	-	0,808	-
ÖTDÖ	Çalışma	33	1,728	0,046	0,852	0,832	0,092
West-Bentley ⁵	Literatür	33	2,798	0,060	-	0,795	-
ÖTDÖ	Çalışma	33	1,816	0,048	0,844	0,823	0,096
Hoban ve ark. ⁶	Literatür	41****	2,610	0,058	-	-	-
ÖTDÖ	Çalışma	41	1,599	0,041	0,829	0,808	0,089
Hoban ve ark. ⁷	Literatür	41	2,651	0,058	-	-	-
ÖTDÖ	Çalışma	41	1,634	0,043	0,823	0,803	0,092

1 Guglielmino'nun tez çalışmasında ortaya koyduğu model ile kıyaslama yapılmıştır. Kıyaslanan model, ölçeğin ilk şekli olan 41 maddeden oluşan yapıdır.

* 22. madde psikometrik olarak arzu edilen değerleri yansıtmadığı için dışarıda bırakılmıştır.

** Hatalar arası korelasyonun eklendiği modele ait uyum indekslerini yansıtır.

† 7. ve 22. maddeler psikometrik olarak arzu edilen değerleri yansıtmadığı için dışarıda bırakılmıştır..

2 West ve Bentley'nin 8 faktörlü modeli ile kıyaslama yapılmıştır.

3 West ve Bentley'nin 6 faktörlü modeli ile kıyaslama yapılmıştır.

4 West ve Bentley'nin 3 faktörlü modeli ile kıyaslama yapılmıştır.

5 West ve Bentley'nin 1 faktörlü modeli ile kıyaslama yapılmıştır.

***Araştırmacılar, psikometrik olarak arzu edilen değerleri yansıtmayan 25 maddeyi dışarıda bırakarak model oluşturmuşlardır.

6 Hoban ve arkadaşlarının 5 faktörlü modeli ile kıyaslama yapılmıştır.

7 Hoban ve arkadaşlarının 4 faktörlü modeli ile kıyaslama yapılmıştır.

****Araştırmacılar, psikometrik olarak arzu edilen değerleri yansıtmayan 17 maddeyi dışarıda bırakarak model oluşturmuşlardır.

4.2. Öğrencilerin ÖTDÖ Skorları

Araştırmada öğrencilerin ÖTDÖ skor ortalaması $215,09 \pm 24,772$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç; yazarın erişkinler için bildirmiş olduğu $214 \pm 25,59$ değeri ile paralellik göstermekte ve yine kendisinin sınıflamasıyla, 'orta düzeyde' bir KKÖ hazır oluşa karşılık gelmektedir.

Guglielmino ve arkadaşlarının (2005) çok sayıda öğrenme projesi yürüten 15 erişkinde saptadıkları skor ortalaması (239,7) ile aynı yazarın (1987), şirket çalışanı 739 kişi için elde ettiği skor ortalaması ($240 \pm 23,7$) literatürde göze çapan en yüksek değerlerdendir. Long ve Smith'in (1989) 63 yaş ve üzerinde 49 erişkin ile yürüttükleri çalışmada; ölçeği yardım alarak dolduran 19 deneğin skor ortalaması 214,47 ve yardımsız dolduran 30 deneğin skor ortalaması 210,97 olarak bulunmuştur.

Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda ise, fakültemiz öğrencilerinin skor ortalamalarının altında ve üstünde değerler ile karşılaşılmaktadır. Bu araştırmalardan birisi olan Boden'in (2005) tez çalışmasında, 215'i üniversite öğrencisi olan toplam 653 öğrencinin skor ortalamaları $226,5 \pm 25,25$ olarak bildirilmiştir. Crook'un (1985) hemşirelik birinci sınıfında okuyan 63 öğrencide bulduğu ortalama skor ise $223,3 \pm 24,9$ 'dur. Caffarella ve Caffarella'nın (1986) çalışmasında, ön test ve son test ortalamaları sırasıyla 241 ve 243 olarak belirtilmiştir. Ön test ve son test ortalamalarının araştırıldığı bir diğer araştırma 35 mühendislik fakültesi öğrencisi ile yürütülmüş; elde edilen skor ortalamaları sırasıyla 223 ve 220 olarak bulunmuştur (Litzinger ve ark., 2004). Kazuyo ve arkadaşlarının (2003), 1517 hemşirelik öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada elde edilen skor ortalaması $187,30 \pm 23,66$ 'dır. McCuley ve McClelland'in (2004) üniversitede fizik öğrenimi gören 54 öğrenci ile yaptıkları çalışmada skor ortalaması $215,80 \pm 22,96$ olarak bulunmuş ve bu değer

üniversite öğrenimi görmekte olan öğrencilerle yapılmış diğer çalışmalarda* elde edilen skorlarla benzer olduğu bildirilmiştir. Walker ve Lofton'un (2007) eczacılık öğrenimi gören ve yaş ortalaması 23,5 olan 68 öğrenciden elde ettikleri skor ortalaması $223,55 \pm 21,60$ olarak bulunmuştur.

Fakültemiz öğrencilerinin ÖTDÖ skor ortalaması; yaş ortalaması 35 ve üzerinde olan çalışanların skor ortalamasının altındadır. Bu iki grubun kıyaslanabilir özelliklere sahip olmadıkları ortadadır. Öğrencilerimizin sahip oldukları ortalama; üniversite öğrenimi gören öğrencilerin ortalamalarından bazı çalışmalarda (Boden, 2005; Crook, 1985; Caffarella ve Caffarella, 1986) düşük ve diğer bazılarında (McCuley ve McClelland, 2001; Kazuyo ve ark., 2003; Beitler, 2000) yüksek olarak bulunmuştur. Ortalamanın; özellikle A.B.D. dışında yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlardan daha yüksek ve A.B.D.'de yürütülen çalışma sonuçlarından daha düşük bulunmuş olmasının, kültürler ve eğitim politikalarındaki farklılıkların bir sonucu olduğu düşünülebilir.

4.3. Bazı Değişkenlere Göre Öğrencilerin ÖTDÖ Skorları

Harvey ve arkadaşlarının (2003) araştırmasında; PDÖ yöntemi ile öğrenim gören tıp fakültesi öğrencilerinin skor ortalamalarının, dönemlere göre farklılık göstermediği bildirilmiştir. Benzer şekilde fakültemiz öğrencilerinin skor ortalamaları da, öğrenim gördükleri dönem ile belirgin değişkenlik göstermemektedir. Bu sonuçla, 1. Hipotez doğrulanamamıştır.

* North Carolina Üniversitesi İşletme Bölümü öğrencilerinin skor ortalaması 213,7 olarak bildirilmiştir (Beitler, 2000).

2001 yılında aynı yazarlarca yürütülen çalışmada; Limerick Üniversitesi fizik bölümü öğrencilerinin skor ortalaması $214 \pm 21,88$ olarak bulunmuştur (Aktaran; McCuley ve McClelland, 2004).

PDÖ yöntemiyle öğrenim gören tıp fakültesi öğrencileri ile yapılan çalışmalarda; birinci sınıf öğrencileri için skor ortalamaları, $192 \pm 23,78$ ve 227 ± 21 olarak bildirilmiştir (Boohan, 2004; Frisby, 1991). Dönem 1'de öğrenim görmekte olan fakültemiz öğrencilerinin skor ortalaması ise $212,83 \pm 24,71$ olarak bulunmuştur. Bu ortalama; sözü edilen çalışmalarda bulunan iki değer arasında olmakla birlikte, fakültemiz sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin genel skor ortalamasından düşüktür. Literatürde yer alan birçok yayında (Dornan ve ark., 2005a; Whittle ve Murdoch-Eaton, 2004; Walker ve Lofton, 2003; Miflin ve ark., 2000, 1999); PDÖ yöntemi temel alınarak hazırlanan eğitim programlarının başlangıç dönemlerinde öğrencilerin ciddi uyum problemleri gösterdikleri, hazırlanan etkinlikler ile bu sorunun üstesinden gelinmeye çalışıldığı bildirilmektedir. Özellikle PDÖ felsefesinden uzak bir temel öğretim süreci yaşayan öğrencilerimiz için, yakın gelecekte hayata geçecek ve sürece uyum sağlamalarını kolaylaştıracak etkinlikler planlamanın ne kadar büyük önem taşıdığı ortadadır. Dönem 2 öğrencileri, araştırmada saptanan en yüksek skor ortalamasına sahiptirler. Bu sonucun elde edilmesinde; ilk yıl karşılaştıkları ve kendileri için yabancı olan eğitim sistemi ve yaşam koşullarına, geçen zaman zarfında uyum sağlamaları etkili olmuş olmalıdır. Çeşitli çalışmalar (Shokar ve ark., 2002; Bulik ve Romero, 2000), üçüncü sınıf öğrencilerinin skor ortalamalarının 235 ve üzerinde olduğunu göstermiştir. Fakültemiz Dönem 3 öğrencilerinin skor ortalaması ise - tüm dönemler içinde ikinci en yüksek değer olmakla birlikte- literatür ortalamasının altında bulunmuştur. Dönem 2 öğrencilerinin skorlarında, Dönem 1'e kıyasla gözlenen ciddi artışın bir benzeri, Dönem 3 öğrencilerinin skorlarında izlenmemiştir. Belki de daha önemli olanı; Dönem 2 ve 3'te görece yüksek bulunan skor ortalamasının, Dönem 4'de ciddi bir düşüş göstermesidir (tüm dönemler içinde en düşük skor ortalaması). Skor ortalamalarındaki bu düşüş, başlıca iki nedene bağlı görünmektedir. Bu nedenlerden

birincisi, öğrencilerin ilk üç yıl boyunca PDÖ yönlendiricileri tarafından sağlanan rehberlik desteğinden yoksun kalmaları, ikincisi ise; yeni tanıştıkları klinik ortamını yabancı, adeta kaotik bulmalarıdır (Dornan ve ark., 2005a). Benzer problemlerin farklı ülke örneklerinde de yaşandığı; öğrencilerin klinikte öğrenmeyi sınıfta öğrenmekten daha eğitici bulmalarına karşın yaşanan belirsizliklerin çoğu kez motivasyonlarını kırdığı, yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Dornan ve ark., 2005b). Foster ve Dornan (2003); geliştirdikleri 'akıllı kayıt sistemi' (intelligent sign-up system, isus) ile öğrencilerin öğrenme fırsatlarıyla tanışmalarını kolaylaştırdıklarını, özellikle sınavlar öncesi dönemde artan ölçüde kullanımının ise sistemin öğrenciler tarafından öğrenmelerini destekleyici bir unsur olarak görüldüğünün kanıtı sayılabileceğini belirtmişlerdir. Fakültemiz Dönem 5 öğrencilerinin skor ortalaması; klinikte geçen belirsizliklerle dolu ilk yılın ardından yükselmiş -Dönem 2 örneğinde olduğu gibi- ve tüm dönemlerin genel ortalamasının üzerine çıkmıştır. Elde edilen değer; erişkinler için tanımlanan ortalamanın üzerinde ve orta düzeyde KKÖ hazır oluş düzeyindedir.

Bugüne dek ÖTDÖ kullanılarak yapılmış çalışmalarda, deneklerden elde edilen toplam skorların; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzey ile ilişkileri araştırılmış, zaman zaman birbiriyle örtüşmeyen sonuçlar bildirilmiştir.

Literatür verilerinin büyük kısmı (Reio ve Davis, 2005; McCuley ve McClelland, 2004; Hoban ve ark., 2000; Yoo ve ark., 2000; Frisby, 1991; Long ve Agyekum, 1984); yaş ile skor ortalamaları arasında pozitif korelasyon olduğuna işaret etmektedir. Yukarıda sözü edilen çalışmaların bir kısmında (Long ve Agyekum, 1984; Yoo ve ark., 2000), skorlar 30-40 yaş ve üzeri deneklerden elde edildiğinden, bulguların mevcut çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılması olanaksızdır. Bu araştırma, oldukça dar bir yaş aralığında gerçekleştirilmiştir (öğrencilerin %98'i 18-24 yaş aralığındadır). Araştırma sonucu;

Durr'un (1992) tez çalışması sonucuyla benzerlik taşımakta ve yaş ile skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Bu sonuçla, 2. Hipotez doğrulanmamıştır.

Yayımlanan çalışmalar arasında; skor ortalamaları ile cinsiyetler arasında birbirleriyle zıt sonuçlar elde edilenler olduğu gibi, fark bulunmayanlar da vardır. Morris'in (1995) araştırması ile Guglielmino ve arkadaşlarının (1987) çalışmasında, kızların skorlarının erkeklerin skorlarından daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Reio'nun (2004) ve Durr'un (2002) çalışmalarında ise, erkeklerin skorları daha yüksek bulunmuştur. Mevcut çalışmada ise; erkekler ve kızların skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamış, 3. Hipotez doğrulanmıştır. Bu sonuç, pek çok araştırma (Reio ve Davis, 2005; Litzinger ve ark., 2004; McCuley ve McClelland, 2004; Frisby, 1991) sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırmada; mezun olunan okul türleri ile ÖTDÖ skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamış, 4. Hipotez doğrulanmıştır. İlk bakışta fen lisesi öğrencilerinin daha fazla sayıda -literatürdeki deyimle- 'öğrenme projesi' yürüttükleri öngörülebilirse de; diğer okul türlerinin KKÖ hazır oluş durumu için gerekli şartları (hayal gücü, bağımsızlık, merak vd.) sağlamakta gösterdikleri başarı, aralarında fark oluşmasını engellemiştir denilebilir.

Araştırmada; yabancı dil hazırlık sınıfı okumayan ve okuyan öğrencilerin ÖTDÖ skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamış, 5. Hipotez doğrulanmamıştır. Bu sonuç; hazırlık sınıfı okumayan öğrencilerin yabancı dil bilgi düzeylerinin okuyarlardan yüksek olduğu sayılısının yanlışlığı, hazırlık sınıfı eğitimi ile düzey farkının ortadan kalkmış olabileceği ve/veya öğrenimleri süresince yabancı dilde yazılmış kaynaklardan yararlanma ihtiyacının öğrencilerce duyulmadığı ve bu yönde bir

özendirme kendilerine yeterince yapılmadığı varsayımıyla açıklanabilir.

Literatürde; ebeveynlerinin öğrenim düzeyleri ile öğrencilerin skor ortalamaları bir tek çalışmada (Boden, 2005) karşılaştırılmış, elde edilen korelasyon değerleri anlamlı bulunmamıştır. Mevcut araştırmada söz edilen değişken ile ÖTDÖ skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamış, 6. Hipotez doğrulanmamıştır.

Literatürde; gelir düzeyi ile skor ortalamaları arasındaki ilişkinin araştırıldığı iki çalışmada (Merriam ve Caffarella, 1999; Brockett, 1985), gelir düzeyi düşük olanların ÖTDÖ skorlarının diğerlerinden daha düşük olduğu bildirilmiştir. Mevcut araştırmada; gelir düzeyi farklı grupların ÖTDÖ skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamış, 7. Hipotez doğrulanmamıştır.

Araştırmada; bağımsız çalışma odasına sahip olma ile ÖTDÖ skor ortalamaları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bağımsız çalışma odasına sahip olmanın öğrenme etkinlikleri için uygun ortam hazırlayacağı varsayımıyla, bu öğrencilerin skor ortalamalarının diğer öğrencilere göre yüksek olacağı öngörülmüştür. Fakat çalışmadan elde edilen sonuç; her iki grubun ÖTDÖ skor ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir, 8. Hipotez doğrulanmamıştır. Bu sonucun elde edilmesinde etkili olmuş olabilecek en muhtemel neden; özellikle çalışma odasına sahip olmayan 84 öğrencinin, fakültenin kendilerine sunmuş olduğu çalışma mekanlarından (kütüphane, PDÖ Odaları, Öğrenci Sarayı vs.) dilediklerince yararlanmalarıdır.

Mevcut çalışmada; internet erişimli bilgisayara sahip olan öğrencilerin skor ortalamalarının olmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunması öngörülmüş, ancak her iki grup arasındaki fark istatistiksel anlamlılık sınırına yakın bulunmuştur ($p=0,057$).

9. Hipotez kanıtlanamamıştır. İnternet erişimli bilgisayara sahip olan öğrencilerin skorları gerek tüm öğrencilerin gerekse erişkin ortalamasının üzerinde, diğer grubun ortalaması ise her iki ortalamasının altında bulunmuştur. Bu farkın daha da belirgin olmamasının, fakülte ve yurtlar tarafından öğrencilere İnternet erişimli bilgisayar kullanma imkanları sağlanmış olması ile açıklanabileceği düşünülmüştür.

Araştırmada, yukarıda sıralanan hipotezler dışında bazı değişkenlerin ÖTDÖ skor ortalamaları ile ilişkileri de incelenmiştir.

İnternet erişimli bilgisayar kullanma gereksinimini karşılama yeri ile ÖTDÖ skor ortalamaları arasındaki ilişki araştırıldığında; bu gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlılık sınırı düzeyinde ($p=0,05$) fark bulunmuştur. Söz konusu gereksinimi fakülte ve yurt imkanlarıyla karşılayan öğrencilerin skor ortalamaları arasında ise fark bulunmamıştır. Bu sonuç; öğrencilerin internet kafede geçirdikleri zamanı, öğrenme etkinliklerine yönelik olarak kullanmadıklarını göstermektedir. Gruplarda yer alan öğrenci sayıları incelendiğinde, öğrencilerin yarıdan fazlasının gereksinimlerini fakültede karşıladıkları, en düşük sayının ise yurttan yararlananlar grubunun oluşturduğu görülmektedir. Söz konusu gereksinimlerini fakültede karşılayan öğrenci sayısını artırabilmek için, bilgisayar sayısında artış ve donanımında iyileşme sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Fakültenin sunduğu internet erişimli bilgisayar olanağından yararlandığını ifade eden öğrencilerin skor ortalamaları, kısmen yararlandığını ya da yararlanmadığını ifade eden öğrencilerin ortalamalarından ve literatürde tanımlanan erişkin ortalamasından belirgin biçimde yüksek bulunmuştur. Söz konusu imkandan kısmen yararlandığını ve yararlanmadığını beyan eden öğrencilerin skor ortalamaları arasında ise fark bulunmamaktadır. Bu sonuç; 'KKÖ

hazır oluş düzeyi yüksek öğrencilerin -şartlar ne olursa olsun- kendilerine sunulan imkanı değerlendirdikleri' ya da 'benzer özelliklere sahip öğrenciler arasında söz konusu imkandan yararlanabilenlerin, diğerleriyle aralarındaki farkı açtıkları' şeklinde yorumlanabilir. Hangi yorum haklı olursa olsun, elde edilen sonuç dikkate alınmalı ve öğrencilere sunulan imkanlar genişletilmelidir.

Düzenli spor yapan öğrencilerin skor ortalamaları ile yapmayan öğrencilerin ortalamaları arasında belirgin farklılık bulunmaktadır. Spor yapanların ortalamaları; çalışma ortalaması ve erişkin ortalamasından yüksek, yapmayanların ortalaması ise her iki ortalamadan düşük bulunmuştur. Spor yapanlar; bireysel spor yapanlar, takım sporu yapanlar ve yaptıkları spor türünü belirtmeyenler olarak sınıflandırılmış, grupların skorları arasında farklılık bulunmamıştır. Türü ne olursa olsun spor yapan öğrencilerin ÖTDÖ ortalamalarının diğerlerine göre yüksek bulunmuş olması; organizmada meydana gelen olumlu biyokimyasal değişikliklerle (nörofizyolojik, metabolik, kardiyovasküler vs.) açıklanabileceği gibi, sosyal (işbirliği, problem çözme) ve bireysel (kararlılık, disiplin, zaman yönetimi, bağımsızlık, hayal gücü, amaca yönelim) yönlerin gelişimiyle de ilişkili olabilir. Öğrencilerin düzenli spor yapma alışkanlığı geliştirmelerinin özendirilmesi, KKÖ becerilerinin de gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmada öğrencilerin vizyonları ile ÖTDÖ skor ortalamaları arasındaki ilişki araştırılmış; mezuniyet sonrası akademik çalışma yapmak isteyen öğrencilerin skorları, uzman hekim olarak çalışmak isteyen ve henüz ne yapmak/olmak istediğine karar ver(e)memiş olan öğrencilerin ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Uzman hekim olarak çalışmak isteyen öğrenciler ile kararsız öğrencilerin skor ortalamaları arasında ise anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca yanıtlardan çok azı (%3,7); pratisyen hekim olarak çalışma, özel sektörde veya kamuda yöneticilik yapma ve bunların dışında olarak

verilmiş ya da belirtilmemiştir. Öğrencilerin bu tercihi yeğlemelerinde, başta öğretim üyelerinin olumlu rol modellikleri olmak üzere tüm bir örtük müfredatın etkisi olduğu söylenebilir. Bu öğrenciler; bir akademisyenin sahip olması gereken özellikleri (bağımsız öğrenme, hayal gücü, kararlılık, sorumluluk, disiplin, merak, öğrenme aşkı, amaca yönelim, problem çözme vs.), diğer öğrencilere göre daha fazla göstermektedirler. Öğrencilerde mezuniyet sonrası akademik çalışma yapma isteğini artırmak, onların KKÖ becerisi gelişimine de katkı sağlayacaktır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın ilk bölümünde amaçlanan ölçek geçerlik ve güvenirliği; 296 öğrencinin katıldığı geçerlik-güvenirlik çalışmasıyla araştırılmış ve LPA'nın geliştirilen dilsel eşdeğeri (ÖTDÖ) için Cronbach α 0,923 ve Pearson korelasyon katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği; yazarı Guglielmino'nun 41 maddelik yapısı ile DFA yöntemi kullanılarak test edilmiş, elde edilen uyum değerleri sınır değerlerin üzerinde bulunmuş ve çalışmaya devam edilmesi kararlaştırılmıştır. Ancak madde-toplam korelasyonu 0,20'nin altında değer veren maddeler için yeniden değerlendirme yapılması gerekmiş ve dört maddede değişikliğe gidilmiştir. Ölçeğin yeni yapısı araştırma evreni (350 öğrenci) verileri ile geçerlik-güvenirlik çalışmalarına yeniden tabi tutulmuş; iç tutarlık katsayısı 0,930 olarak bulunmuş ve yapı geçerliği için Guglielmino, West ve Bentley ile Hoban ve arkadaşlarının modelleriyle kıyaslanmış, elde edilen uyum değerleri oldukça başarılı bulunduğu için ÖTDÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Fakültemiz öğrencilerinin ÖTDÖ uygulanarak ölçülen KKÖ hazır oluş düzey ortalaması $215,09 \pm 24,772$ olarak belirlenmiş; bu ortalamanın 'orta düzeyde' bir KKÖ hazır oluş seviyesine karşılık geldiği ve erişkin ortalaması düzeyinde olduğu gösterilmiştir.

Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile çalışmanın amaç bölümünde sıralanan bağımsız değişkenler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Buna göre skor ortalamaları ile; dönemler, yaş, cinsiyet, mezun olunan okul türü, yabancı dil bilgi düzeyi, ebeveynlerin öğrenim düzeyi, hane halkı gelir düzeyi ve bağımsız çalışma odasına sahip olma durumları ile ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte; Dönem 1 ve Dönem 4 öğrencilerinin ÖTDÖ skorları, genel ortalamanın ve diğer dönem ortalamalarının altında bulunmuştur.

Öte yandan; internet erişimli bilgisayara sahip olma durumları ile skor ortalamaları arasındaki ilişki saptanmıştır.

İnternet erişimli bilgisayar kullanma gereksinimlerini fakülte ve yurttan karşılayan öğrencilerin ÖTDÖ skorları, internet kafede karşılayanlardan yüksek ve fakültede internet erişimli bilgisayar kullanma olanaklarından yararlananların skorları, kısmen yararlanan veya yararlanmayan öğrencilerden yüksektir.

Düzenli olarak spor yapma alışkanlığı olan öğrencilerin ÖTDÖ skorları, yaptıkları spor türü ne olursa olsun, yapmayan öğrencilerin ortalamalarından yüksektir.

Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ve mezuniyet sonrası tercihleri arasındaki ilişki araştırılmış; %96,3'ünün akademik çalışma yapma, uzman hekim olarak çalışma ve kararsızlardan oluştuğu, akademik çalışma yapmak isteyen öğrenci skorlarının, diğer tercih yapan öğrencilerden belirgin olarak yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öneriler

Bu veriler ışığında, Fakültemizde; Dönem 1 ve Dönem 4 öğrencileri için uyum programları oluşturulmasının, mevcut internet erişimli bilgisayar altyapı-donanımının geliştirilerek sürdürülmesinin ve öğrencilerin düzenli spor yapma gibi sosyal etkinliklerini özendirerek düzenlemeler yapılmasının yararlı olabileceği kanaati oluşmuştur.

Ülkemizde farklı eğitim modelleri ile öğrenimlerini sürdüren tıp fakültesi öğrencilerinin KKÖ hazır oluş düzeylerinin, ÖTDÖ aracılığıyla saptanması önerilebilir. Böylece, farklı modellerin KKÖ hazır oluş düzeylerine etkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi sağlanmış olabilecektir.

Ayrıca KKÖ yeterliğindeki değişimin ve bunun akademik başarıyla ilişkisinin tıp eğitimi süresince birey bazında izlenmesi amacıyla çalışmalar yürütülmesinin, yararlı olacağı düşünülmektedir.

ÖZET

Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği (LPA) Aracılığıyla Yaşam Boyu Öğrenme Davranışının Yıllara Göre Değişiminin Araştırılması

Araştırma; ilk üç yıl programının temelini probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yönteminin oluşturduğu AÜTF'nin, Dönem 1-5 öğrencilerinde Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği'nin (ÖTDÖ) geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymak, öğrencilerin ÖTDÖ skor ortalamalarını ve bu skorların bazı bağımsız değişkenler ile ilişkisini araştırmak üzere planlanmış ve yürütülmüştür.

Araştırmanın ilk bölümünü oluşturan geçerlik-güvenirlik çalışması 296 öğrenci ile yürütülmüş; Cronbach α 0,923 ve Pearson korelasyon katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği; Guglielmino'nun 41 maddelik yapısı ile doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiş, elde edilen uyum değerleri sınır değerlerin üzerinde bulunmuştur. Araştırmanın ikinci bölümü; örnekleme oluşturan 350 öğrenci ile yürütülmüş, ÖTDÖ için Cronbach α 0,930 olarak bulunmuştur. Yapı geçerliği için ölçek; Guglielmino, West ve Bentley ile Hoban ve arkadaşlarının modelleriyle kıyaslanmış, elde edilen uyum değerleri sınır değerlerin üzerinde bulunmuş ve ÖTDÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

AÜTF öğrencilerinin ÖTDÖ aracılığıyla ölçülen kendi kendine öğrenme (KKÖ) hazır oluş düzeyi ortalaması $215,09 \pm 24,77$ olarak bulunmuş; bu ortalamanın 'orta düzeyde' bir KKÖ hazır oluş seviyesine karşılık geldiği ve erişkin ortalaması düzeyinde olduğu görülmüştür.

İnternet erişimli bilgisayara sahip olan, internet erişimli bilgisayar kullanma gereksinimini fakültede karşılayan, fakültede sunulan internet erişimli bilgisayar olanaklarından yararlanan öğrenciler ile düzenli spor yapma alışkanlığı olan öğrencilerin ÖTDÖ skorları, diğerlerinden yüksektir. Ayrıca gelecekte akademik çalışma yapmak isteyen öğrencilerin ÖTDÖ skorları; uzman hekim veya pratisyen hekim olarak çalışmak isteyen öğrencilerden ve kararsızlardan belirgin olarak yüksek bulunmuştur.

Dönem 1 ve 4 öğrencilerinin ÖTDÖ ortalamaları fakülte ortalamasının altında bulunduğundan bu öğrencilere yönelik uyum programları oluşturulması; internet erişimli bilgisayar altyapı-donanımının geliştirilerek sürdürülmesi ve öğrencilerin düzenli spor yapma gibi sosyal etkinliklerini özendirecek düzenlemeler yapılması yararlı olabilecektir.

KKÖ yeterliğindeki değişimin ve bunun akademik başarıyla ilişkisinin tıp eğitimi süresince birey bazında izlenmesi amacıyla çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca diğer tıp fakültelerindeki öğrencilere ÖTDÖ uygulanarak, farklı eğitim modellerinin KKÖ hazır oluş düzeylerine etkileri saptanabilir.

Anahtar Sözcükler: Geçerlik-güvenirlik, kendi kendine öğrenme, Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği, probleme dayalı öğrenme, tıp fakültesi öğrencileri.

SUMMARY

Evaluation of the Students' Lifelong Learning Behaviour Change Across Years by The Turkish Version of The "Learning Preference Assessment" (LPA) Questionnaire at Ankara University School of Medicine

This study is planned and conducted for testing reliability and validity of LPA for Year 1-5 students of Ankara University School of Medicine (AUSM) in which PBL method constitutes main frame of their educational program of first three year and for researching relationships of LPA mean scores of students and some related independent variables.

The first part of this study is reliability and validity analyses which are conducted by using 296 students' data and Cronbach α and Pearson correlation coefficient is calculated as 0,923 and 0,83 respectively. Construct validity of this scale is tested by using 41 item model of Guglielmino by performing LPA and fit indices calculated are good fitting indices. The second part of this study is conducted by research sample of 350 students and Cronbach α of LPA is calculated as 0,930. Construct validity of this scale is tested by comparing confirmatory factor analysis results of this sample by models of Guglielmino, West and Bentley, and Hoban et al. and fit indices calculated are good fitting indices, therefore, Turkish version of the LPA is decided to be a reliable and valid instrument.

Self-directed learning readiness (SDLR) mean scores, measured by LPA of AUSM students is found as $215,09 \pm 24,77$ in which this mean score is categorized as 'middle level' SDLR value and this mean score correspond to adult level.

The students who have computer with internet access, who get needs of computer with internet access from faculty, who uses computer with internet access in faculty and who do regular sports activity have higher LPA mean scores. Also, mean LPA scores of students who want to have academic career in future are significantly higher than students who want to be an specialist or a practitioner and undecided students.

Because of LPA mean scores of students in Year 1 and 4 are lower than overall mean scores of students in faculty, it's decided that establishing adaptation programs; increasing computer facilities with internet access, encouraging students to social activities as regular sports activities will be supportive.

For further studies, the evaluation of students' SDLR change over time and relationship between academic success and investigation of the different educational systems' effects on students' SDLR via LPA in other faculties are recommended.

Key Words: Learning Preference Assessment, medical students, problem-based learning, reliability-validity, self-directed learning readiness.

KAYNAKLAR

- BABADOĞAN, C. (1996). Modern öğretim stratejilerinin öğretim-öğrenim süreçlerine yansımaları. Doktora Tezi, Ankara Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BALCI, A. (2006). Sosyal Bilimlerde Araştırma. 6. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık, Bölüm 3 ve 4.
- BENTLER, P.M., CHOU, C. (1987). Practical issues in structural equation modeling. *Sociological Methods and Research*, **16**: 78-117.
- BODEN, C.J. (2005). An exploration study of the relationship between epistemological beliefs and self-directed learning readiness. Doktora Tezi, Kansas Üniversitesi, A.B.D..
- BONHAM, L.A. (1991). Guglielmino's Self-directed Learning Readiness Scale: What does it measure? *Adult Education Quarterly*, **41**(2): 92-99.
- BOOHAN, M. (2004). Do scores on the Self-directed Learning Readiness Scale impact on examination performance? *Educacion médica*, **7**(3): 23.
- BRADLEY, P., OTERHOLT, C., NORDHEIM, L., BJØRNDAL, A. (2005). Medical students' and tutors' experiences of directed and self-directed learning programs in evidence-based medicine. *Evaluation Review*, **29**(2): 149-177.
- BROCKETT, R.G. (1985). Methodological and substantive issues in the measurement of self-directed learning readiness. *Adult Education Quarterly*, **36**(1): 15-24.
- BROCKETT, R.G., HIEMSTRA, R. (1991). Self-direction in adult learning. Perspectives on theory, research, and practice. Erişim: [http://home.ywcnny.rr.com/hiemstra/sdindex.html]. Erişim Tarihi: 21.01.2007
- BROWN, M.W., CUDECK, R. (1992). Alternate ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, **21**: 230-258.
- BRUIN, K., JACOBS, G.J., SCHOEMAN, W.J., BRUIN, G.P. (2001). The factor structure of the self-directed learning readiness scale. *South African J. of Higher Educ.* **15**(3): 119-130.
- BULIK, R.J., ROMERO, C.M. (2000). The elusive concept of self-directed learning: Ethnicity and readiness for self-directed learning. In: Long, H. B., & Associates. (2001). *Self-directed learning and the information age*. Boynton Beach, FL: Motorola University. Erişim: [http://www-distance.syr.edu/sdlsymposia.html]. Erişim Tarihi: 24.01.2007
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2006). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık, Bölüm 11.

- CAFFARELLA, R.S., CAFFARELLA, E.P. (1986). Self-directedness and learning contracts in adult education. *Adult Education Quarterly*, **36**(4): 226-234.
- CROCKER, L., ALGINA, J. (1986). Introduction to Classical and Modern Test Theory. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers
- CROOK, J. (1985). A validation study of a Self-Directed Learning Readiness Scale. *J. of Nursing Educ.*, **24**(7): 274-279.
- DELAHAYE, B.L., SMITH, H.E. (1995). The validity of the Learning Preference Assessment. *Adult Education Quarterly*, **45**(3): 159-173.
- DELAHAYE, B.L., CHOY, S. (2000). Most recent comprehensive review of the SDLRS/LPA. In: The handbook of psychological tests. Ed.: Maltby, J., Lewis, C.A., Hill, A., Edwin Mellen Press, Wales, U.K.
- DERRICK, M.G., ROVAI, A.P., PONTON, M., CONFESSORE, G.J., CARR, P.B. (2007). An examination of the relationship of gender, marital status, and prior educational attainment and learner autonomy. *Educ. Research and Review*, **2**(1): 1-7.
- DIGNAN, M.B. (1995). Measurement and evaluation of health education. Ed.: Dignan, M.B. Charles C Thomas Publisher, Springfield, Illinois, U.S.A.
- DING, L., VELICER, W.F., HARLOW, L.L. (1995). Effects of estimation methods, number of indicator per factor, and improper solutions on structural equation modeling fit indices. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, **2**: 119-143.
- DORNAN, T., SCHERPBIER, A., KING, N., BOSHUIZEN, H. (2005a). Clinical teachers and problem-based learning: a phenomenological study. *Med. Educ.*, **39**: 163-170.
- DORNAN, T., HADFIELD, J., BROWN, M., BOSHUIZEN, H. SCHERPBIER, A. (2005b). How can medical students learn in a self-directed way in the clinical environment? Design-based research. *Med. Educ.*, **39**: 356-364.
- ERDEM, E. (2005). Probleme Dayalı Öğrenme. İçinde: *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ed.: Demirel, Ö., 2. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık, s.: 81-91.
- FIELD, L. (1989). An investigation into the structure, validity, and reliability of Guglielmino's Self-directed Learning Readiness Scale. *Adult Education Quarterly*, **39**(3). 125-139.
- FOSTER, M., DORNAN, T. (2003). Self-directed, integrated clinical learning through a sign-up system. *Med. Educ.*, **37**: 656-659.
- FRAENKEL, J.R., WALLEN, N.E. (2005). How To Design And Evaluate Research In Education. Publisher: McGraw-Hill
- FRISBY, A.J. (1991). Self-directed learning readiness in medical students at the Ohio State University. Doktora Tezi, Thomas Jefferson Üniversitesi, A.B.D..
- FUNG, M.F., WALKER, M., FUNG, KF. (2000). An internet based learning portfolio in resident education: the KOALA multicentre programme. *Med. Educ.*, **34**(6): 270-274.

- GÖZÜM, S., AKSAYAN, S. (2007). Kùltürler arası ölçek uyarlaması için rehber II: Psikometrik özellikler ve kùltürler arası karşılaştırma. Erişim:[<http://www.turkpsikoloji.com/forums.asp?ForumId=55&TopicId=44>]. Erişim Tarihi: 24.04.2007
- GREVESON, G.C., SPENCER, J.A. (2005). Self-directed learning- the importance of concepts and contexts. *Med. Educ.*, **39**: 348-349.
- GROW, G. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, **41**(3): 125-149.
- GUGLIELMINO, L. M. (1977). Development of the self-directed learning readiness scale. Doktora Tezi, Georgia Üniversitesi, A.B.D..
- GUGLIELMINO, L. M. (1989). Reactions to Field's investigation into the SDLRS. *Adult Education Quarterly*, **39**(4): 235-245.
- GUGLIELMINO, P.J., GUGLIELMINO, L.M., LONG, H.B. (1987). Self-directed learning readiness and performance in the workplace, implications for business, industry, and higher education. *Higher Education*, **16**: 303-317.
- GUGLIELMINO, L.M., ASPER, D., FINDLEY, B., LUNCEFORD, C., McVEY, R.S., PAYNE, S., PENNEY, G., PHARES, L. (2005). Common barriers, interrupters and restarters in the learning projects of self-directed adult learners. *Int. J. Self-Directed Learning*, **2**(1): 71-93.
- HARVEY, B.J., ROTHMAN, A.L., FRECKER, R.C. (2003). Effect of an undergraduate medical curriculum on students' self-directed learning. *Acad. Med.*, **78**: 1259-1265.
- HIEMSTRA, R. (2004). Self-directed Learning Lexicon. *Int. J. Self-Directed Learning*, **1**(2): 1-6.
- HOBAN, S., HOBAN, G. (2004). Self-esteem, self-efficacy and self-directed learning: Attempting to undo the confusion. *Int. J. Self-Directed Learning*, **1**(2): 7-25.
- HOBAN, J.D., LAWSON, S.R., MAZMANIAN, P.E., BEST, A.M., SEIBEL, H.R. (2005). The Self-Directed Learning Readiness Scale: a factor analysis study. *Med. Educ.*, **39**: 370-379.
- HOFER, M. (2005). Paper on self directed learning in e-learning environments. Erişim: [<http://elearning.surf.nl/docs/e-learning/bijlage1.pdf>] Erişim Tarihi (27.10.2006).
- JORESKOG, K.G., SORBOM, D. (1993). Lisrel 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Lincolnwood, IL: Scientific Software International
- KARASAR, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KARATAY, M. (2007). Araştırmada Örnekleme. Erişim:[<http://education.ankara.edu.tr/~aksoy/eay/mkaratay.doc>]. Erişim Tarihi: 22.04.2007
- KAUFMAN, D.M. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Applying educational theory in practice. *BMJ*, **326**: 213-216.

- KAZUYO, M., NORIKO, A., SADAÑO, Y., YOKO, K., YUMIKO, M., SHUKO, A., MEGUMI, H. (2003). Development of Japanese-SDLRS for Application. *J. of Jap. Society of Nursing Res.*, **26**(1): 45-53.
- KIM, J.Y., SON, H.J., HONG, K.P. (2005). Does tutor evaluation in a problem-based learning curriculum assess different aspects of learning from written examination?
Eriřim:[http://195.113.158.234/forum/data/materialy/2005_abstracts.pdf]
]. Erişim Tarihi: 27.01.2007
- KNOWLES, M.S. (1975). Self-directed learning: A guide for learners and teachers. New York: Cambridge Yayınları.
- LEE, I.H. (2004). Readiness for self-directed learning and the cultural values of individualism/collectivism among American and South Korean College students seeking teacher sertification in agriculture.
Yüksek Lisans Tezi, Texas Üniversitesi, A.B.D..
- LITZINGER, T., LEE, S.H., WISE, J. (2004). Engineering Student's Readiness for Self-directed learning. *Proceeding of the 2004 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*.
- LONG, H.B., AGYEKUM, S.K. (1983). Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale: A validation study. *Higher Educ.*, **12**: 77-87.
- LONG, H.B., SMITH, S. (1989). Older adults' performance on the SDLRS: An item analysis. *Educational Gerontology*, **15**: 221-229.
- McCULEY, V., McCLELLAND, G. (2004). Further studies in self-directed learning in physics at the University of Limerick, Ireland. *Int. J. Self-Directed Learning*, **1**(2): 26-37.
- McDONALD, R.P., RINGO Ho, M. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, **7**: 64-82.
- MIFLIN, B.M., CAMPBELL, C.B., PRICE, D.A. (1999). A lesson from the introduction of a problem-based, graduate entry course: the effects of different views of self-direction. *Med. Educ.*, **33**: 801-807.
- MIFLIN, B.M., CAMPBELL, C.B., PRICE, D.A. (2000). A conceptual framework to guide the development of self-directed, lifelong learning in problem based medical curricula. *Med. Educ.*, **34**: 299-306.
- MOORE, G.T., BLOCK, S.D., STYLE, C.B., MITCHELL, R. (1994). The influence of the New Pathway curriculum on Harvard medical students. *Acad. Med.*, **69**(12): 983-989.
- ÖZDEN, Y.(2005). Öğrenme ve Öğretme. 7. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- ÖZTÜRK, M. G. (1990). Kendi kendine öğrenme yönteminin öğrenme ürünlerine etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZYURDA, F., DÖKMECİ, F. (1999). Eğitim Becerileri El Kitabı. 1. Baskı. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- ÖZYURDA, F., DÖKMECİ, F. (2002). Probleme Dayalı Öğrenimde Program Geliştirme. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Yayınları No: 451. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- PARKINSON, A.(1999). Developing the Attribute of Lifelong Learning. In: *Frontiers in Education Conference Proceedings*, 12b6-13.
Erişim:[http://www.personal.psu.edu/hzw102/papers/LitRev_Hongmei.pdf]
Erişim Tarihi: 24.04.2007
- REIO, T.G. (2004). Prior knowledge, self-directed learning readiness, and curiosity: Antecedents to classroom learning performance. *Int. J. Self-Directed Learning*, **1**(1): 18-25.
- REIO, T.G., DAVIS, W. (2005). Age and gender differences in self-directed learning readiness: A developmental perspective. *Int. J. Self-Directed Learning*, **2**(1): 40-49.
- RICHARDS, L.J. (2005). Developing a decision model to describe levels of self-directedness based upon the key assumptions on andragogy. Yüksek Lisans Tezi, Texas Üniversitesi, A.B.D..
- SCHMIDT, H.G. (2000). Assumptions underlying self-directed learning may be false. *Med. Educ.*, **34**: 243-245.
- SCHUMACKER, R.E., LOMAX, R.G. (2004). A beginner's guide to structural equation modeling. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SEGARS, A.H., GROVER, V. (1993). Re-examining perceived ease of use and usefulness: A confirmatory factor analysis. *MIS Quarterly*, **17**: 517-525.
- SHOKAR, G.S., SHOKAR, N.K., ROMERO, C.M., BULIK, R.J. (2002). Self-directed learning: looking at outcomes with medical students. *Fam. Med.*, **34**(3): 197-200.
- ŞİMŞEK, Ö.F. (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- TABACHNICK, B., FIDELL, L.S. (2001). *Using multivariate statistics* (Fourth ed.). Boston: Allyn & Bacon
- TANAKA, J.S., PANTER, A.T., WINBORNE, W.C., HUBA, G. J. (1990). Theory testing in personality and social psychology with structural equation models. In C. Hendrick & M. S. Clark (Eds.), *Research methods in personality and social psychology* (pp.217-243). Newbury Park, California: Sage.
- TNSA (2003). Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması. Özet bulgular. s.: xv. Erişim: [<http://www.hips.hacettepe.edu.trtnsa2003dataturkce.pdf>] Erişim Tarihi: 02.06.2007
- TORRANCE, E.P., MOURAD, S. (1978). Some creativity and style of learning and thinking correlates of Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale. *Psychological Reports*, **43**: 1167-1171.
- ULLMAN, J.B. (2001). Structural equation modeling. In: B. Tabachnick & L.S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (4th ed., pp.653-771). Boston: Allyn & Bacon.

- WALKER, J.T., LOFTON, S.P. (2003). Effect of a problem based learning curriculum on students' perceptions of self directed learning. *Issues In Educ. Research*, **13**: 1-25.
- WEST, R.F., BENTLEY, E.I. (1990) Structural Analysis of the Self-Directed Learning Readiness Scale: A Confirmatory Factor Analysis Using LISREL Modeling. In: HB Long, Associates., eds. *Advances in Research and Practice in Self-Directed Learning*. Norman, OK. Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma, s.:157-180.
- WHITTLE, S.R., MURDOCH-EATON, D.G. (2004). Lifelong learning skills: how experienced are students when they enter medical school? *Med. Teacher*, **26**(6): 576-578.

EKLER:**Ek-1: Learning Preference Assessment**

©Lucy M. Guglielmino, 1977

Instructions:

This is a questionnaire designed to gather data on learning preferences and attitudes towards learning. After reading each item, please indicate the degree to which you feel that statement is true of you. Please read each choice carefully and choose the response which best expresses your feeling.

There is no time limit for the questionnaire. Try not to spend too much time on any one item; however, your first reaction to the question will usually be the most accurate.

Responses

- 1 = Almost never true of me; I hardly ever feel this way.
- 2 = Not often true of me; I feel this way less than half the time.
- 3 = Sometimes true of me; I feel this way about half the time.
- 4 = Usually true of me; I feel this way more than half the time.
- 5 = Almost always true of me; there are very few times when I don't feel this way.

Items

1. I'm looking forward to learning as long as I'm living.
2. I know what I want to learn.
3. When I see something that I don't understand, I stay away from it.
4. If there is something I want to learn, I can figure out a way to learn it.
5. I love to learn.
6. It takes me a while to get started on new projects.
7. In a classroom situation, I expect the instructor to tell all class members exactly what to do at all times.
8. I believe that thinking about who you are, where you are, and where you are going should be a major part of every person's education.
9. I don't work very well on my own.
10. If I discover a need for information that I don't have, I know where to go to get it.
11. I can learn things on my own better than most people.
12. Even if I have a great idea, I can't seem to develop a plan for making it work.
13. In a learning experience, I prefer to take part in deciding what will be learned and how.
14. Difficult study doesn't bother me if I'm interested in something.
15. No one but me is truly responsible for what I learn.
16. I can tell whether I'm learning something well or not.
17. There are so many things I want to learn that I wish there were more hours in a day.
18. If there is something I have decided to learn, I can find time for it, no matter how busy I am.
19. Understanding what I read is a problem for me.
20. If I don't learn, it's not my fault.
21. I know when I need to learn more about something.
22. If I can understand something well enough to get by, it doesn't bother me if I still have questions about it.
23. I think libraries are boring places.
24. The people I admire most are always learning new things.
25. I can think of many different ways to learn about a new topic.

Learning Preference Assessment (devamı)

26. I try to relate what I am learning to my long-term goals.
27. I am capable of learning for myself almost anything I might need to know.
28. I really enjoy tracking down the answer to a question.
29. I don't like dealing with questions where there is not one right answer.
30. I have a lot of curiosity about things.
31. I'll be glad when I'm finished learning.
32. I'm not as interested in learning as some other people seem to be.
33. I don't have any problems with basic study skills.
34. I like to try new things, even if I'm not sure how they will turn out.
35. I don't like it when people who really know what they're doing point out mistakes that I am making.
36. I'm good at thinking of unusual ways to do things.
37. I like to think about the future.
38. I'm better than most people are at trying to find out the things I need to know.
39. I think of problems as challenges, not stop-signs.
40. I can make myself do what I think I should.
41. I'm happy with the way I investigate problems.
42. I become a leader in group learning situations.
43. I enjoy discussing ideas.
44. I don't like challenging learning situations.
45. I have a strong desire to learn new things.
46. The more I learn, the more exciting the world becomes.
47. Learning is fun.
48. It's better to stick with the learning methods that we know will work instead of always trying new ones.
49. I want to learn more so that I can keep growing as a person.
50. I am responsible for my learning - no one else is.
51. Learning how to learn is important to me.
52. I will never be too old to learn new things.
53. Constant learning is a bore.
54. Learning is a tool for life.
55. I learn several new things on my own each year.
56. Learning doesn't make any difference in my life.
57. I am an effective learner in a classroom situation and on my own.
58. Learners are leaders.

Demographics (*these items do not affect your score in any way*)

- a. What is your gender? Male Female
- b. What is your birthdate (month/day/year)? _____
- c. What is your highest level of education?
 High School 2-year degree 4-year degree Master's degree Professional/PhD
- d. What is your occupation?
 Business supervisor/manager
 Education professional (teacher, counselor, professor, administrator)
 Health professional (doctor, nurse, pharmacist, therapist)
 Other employment
 Unemployed
 Student

You have completed the questionnaire!

© 1977, Dr. Lucy M. Guglielmino. Self-scoring format © 1982, Drs. Paul J. and Lucy M. Guglielmino
 Electronic format © 2004, Drs. Paul J. and Lucy M. Guglielmino
 This instrument is copyrighted. The reproduction of any part of it by mimeograph, photostat, electronic, or in any other form, whether the reproductions are sold or furnished free for use, is a violation of copyright law.

“©Lucy M. Guglielmino, 2003. All rights reserved. Unauthorized reproduction prohibited.”

Ek-2: Ölçek Kullanımı Onay Belgesi

Dear Dr. Atacanli:

Thank you for your thorough work. **This email constitutes authorization to print up to 350 copies of the Turkish translation of the SDLRS for your use in the full field test.** The copyright information must appear on all copies.

PLEASE NOTE: Additional copies may not be reproduced without Dr. Guglielmino's authorization. The instrument may not be placed online or sent as an electronic file without Dr. Guglielmino's authorization.

It is intellectual property protected by international copyright laws. (Sorry to have to be so specific about this, but it apparently is not well-understood).

Once you have completed your data collection, Please send to me as an Excel file. Good luck with your study.

Lucy M. Guglielmino, Ed. D

Ek-3: SDLRS/LPA Skorlarının Toplumda % Dağılımı

How Does Your SDLRS Score Compare With Other Adults?

You can determine the percentile your score falls into by examining the table below.

If your SDLRS Score is	You are in this Percentile	If your SDLRS Score is	You are in this Percentile	If your SDLRS Score is	You are in this Percentile
141	0	189	14	237	79
143	0	191	16	239	81
145	0	193	18	241	83
147	0	195	20	243	85
149	1	197	22	245	87
151	1	199	25	247	88
153	1	201	27	249	90
155	1	203	30	251	91
157	1	205	33	253	92
159	1	207	36	255	93
161	2	209	39	257	94
163	2	211	42	259	95
165	2	213	45	261	96
167	3	215	50	263	97
169	3	217	51	265	97
171	4	219	53	267	98
173	4	221	57	269	98
175	5	223	60	271	98
177	6	225	63	273	99
179	7	227	66	275	99
181	8	229	69	277	99
183	10	231	72	279	99
185	11	233	74	281	99
187	13	235	76	283	99+

Comparison of Mean SDLRS Scores

Study	N	Mean	Low Score	High Score
* Meta-analytic	4596	227.7	185	247
**Entrepreneurs	162	248.6	195	279

** Guglielmino, P. J., & Klatt, L. A. (1994). *Self-directed learning readiness as a characteristic of the entrepreneur*. In H. B. Long & Associates, *New ideas about self-directed learning* (pp. 161-174). Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

* McCune, S. K., Guglielmino, L. M., & Garcia, G. (1990). *Adult self-directed learning: A preliminary meta-analytic investigation of research using the Self-Directed Learning Readiness Scale*. In H. B. Long & Associates. *Advances in self-directed learning research*. Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education. (Included 29 studies: mean age 37.5; female, 66.2%; male 33.8%; mean educational achievement, 14.4 years of formal schooling; 62% of subjects were students)

Ek-4: Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği Tercüme Rehberi

Translation Guidelines for the Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS/LPA)

In return for the management of the translation process, you will receive permission to reproduce 200 copies for use in your research. Dr. Lucy M. Guglielmino will, of course, retain all rights to the new version of the SDLRS; she will continue to be the only person who can authorize use of any version of the SDLRS in any language. You will need to include a copyright notice on all copies reproduced.

The translation process for the *Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS)* is as follows:

1. At least three individuals fully fluent in the target language and in English translate the scale separately. They should be cautioned to use the simplest possible language to convey the concepts, attempting to keep the reading level as low as possible without losing the meaning. PLEASE NOTE: ALL VERSIONS OF THE TRANSLATION MUST BEAR THE COPYRIGHT NOTICE: “ © **Lucy M. Guglielmino, 2003. All rights reserved. Unauthorized reproduction prohibited.**”
2. These three individuals then confer on any differences in translation, arriving at an agreement.
3. At least two individuals fully fluent in the target language and in English separately translate the new version back into English. Again, they should be asked to use the simplest possible language to convey the meaning.
4. Problems noted can be resolved by the original translators and the back-translators through a telephone conference call, e-mail, or regular mail if a personal meeting is not possible.
5. The translated instrument must first be tried out on a small number of subjects (approximately 25). The individual conducting the field test will need to solicit feedback from the subjects, asking them to report any difficulties or lack of understanding. Any problems found at this stage should again be resolved using the input of at least two of the translators or back-translators, who are already aware of previous discussions about alternate wording.
6. A report of this process, including names, addresses, and means of contacting the translators and field-test facilitator, and a copy of the translation is submitted to Guglielmino and Associates. A preliminary reliability estimate will be made.
7. Once the version is authorized by Dr. Guglielmino, the researcher receives a letter of permission from Guglielmino and Associates authorizing reproduction of the agreed-upon number of copies for the full field test. PLEASE NOTE: Additional copies may not be reproduced without Dr. Guglielmino's authorization. The instrument may not be placed online or sent as an electronic file without Dr. Guglielmino's authorization. It is intellectual property protected by international copyright laws. (Sorry to have to be so specific about this, but it apparently is not well-understood).

If you are willing to complete and document this process, please sign a copy of this letter and return it to me. I look forward to hearing from you. Lucy M. Guglielmino, Ed.D.

Ek-5: Sosyodemografik Bilgi Formu

(Bu maddeler hiçbir şekilde puanınızı etkilemeyecektir)

- 1) Adınız Soyadınız:.....2) Döneminiz: 1 2 3 4 5
- 3) Doğum Yılı: 198.... 4) Cinsiyetiniz: Kadın Erkek
- 5) Kaç kardeşiniz?:..... 6) Kaçınıcı çocuksunuz?:.....
- 7) Doğum yeriniz:...../...../.....(il, ilçe ve köy olarak yazabilirsiniz)
- 8) Mezun olduğunuz okul: Fen Lisesi Anadolu Lisesi Özel Lise Düz Lise
 Diğer..
- 9) ÖSYM Puanınız:
- 10) Fakültemizde yabancı dil hazırlık sınıfı okudunuz mu? Evet Hayır
10. soruya “evet” yanıtı verdiyseniz, lütfen 11. soruyu yanıtlayınız.
- 11) Bu yabancı dil eğitiminden ne ölçüde yararlandınız? Çok yararlandım
 Kısmen yararlandım Yararlanmadım
- 12) Hane halkı aylık gelir durumu (hane halkını oluşturan tüm bireylerin aylık gelir toplamı):...YTL
12. sorudan elde edilecek bilgi; sadece bu tez çalışması kapsamında ve sosyoekonomik düzeyi belirlemek için kullanılacaktır. Bilgileriniz, 3. şahıslarla ve/veya diğer amaçlarla kesinlikle kullanılmayacaktır.
- 13) Hane halkı kaç kişiden oluşmaktadır?:.....
- 14) Annenizin eğitimi: İlk Orta Lise Yüksek
- 15) Annenizin mesleği:
- 16) Annenizin çalışma durumu: Çalışıyor Çalışmıyor Emekli Diğer.....
- 17) Babanızın eğitimi: İlk Orta Lise Yüksek
- 18) Babanızın mesleği:
- 19) Babanızın çalışma durumu: Çalışıyor Çalışmıyor Emekli Diğer.....
- 20) Nerede kalıyorsunuz? Ailemle Yurtta Arkadaşlar ile evde Akraba yanında
 Diğer
- 21) Kaldığınız yerde size ait bir çalışma odası var mı? Evet Hayır
- 22) Kaldığınız yerde size ait İnternet erişimli bilgisayarınız var mı? Evet Hayır
22. soruya “hayır” yanıtı verdiyseniz, lütfen 23. soruyu yanıtlayınız.
- 23) İnternet erişimli bilgisayar kullanma gereksiniminizi nere(ler)de karşılıyorsunuz?
 Fakülte İnternet kafe Diğer....
- 24) Fakültede İnternet erişimli bilgisayar kullanımından etkin yararlanıyor musunuz?
 Evet Kısmen Hayır
24. soruya “kısmen” veya “hayır” yanıtı verdiyseniz, lütfen 25. soruyu yanıtlayınız.
- 25) Fakültede İnternet erişimli bilgisayar kullanımından etkin yararlanmama neden(ler)iniz nedir? Yeterince boş zamanım yok Ders programım uygun değil
 Bilgisayar sayısı yetersiz Bilgisayar donanımı yetersiz Diğer.....
- 26) Düzenli olarak spor yapıyor musunuz? Evet Hayır (Yanıt “evet” ise türü..)
- 27) Herhangi bir enstrüman çalıyor musunuz? Evet Hayır (Yanıt “evet” ise türü)
- 28) Boş zamanlarınızı hangi sosyal etkinlikler ile değerlendirirsiniz?.....
- 29) Mezun olduktan sonra ne yapmak istersiniz? Pratisyen hekim olarak çalışmak
 Akademik çalışma yapmak Özel sektörde yöneticilik yapmak
 ...branşında/alanında uzman hekim olarak çalışmak Kararsızım
 Kamuda yöneticilik yapmak Diğer.....

☺ **Anketi tamamladınız! Teşekkür ederiz.** ☺

Ek-6: Öğrenme Tercihleri Değerlendirme Ölçeği (ÖTDÖ)

Tanımı:

Bu anket öğrenme tercihleri ve öğrenme tutumları ile ilişkili veri toplamak üzere düzenlenmiştir. Her bir maddeyi okuduktan sonra sizin için doğru olduğunu düşündüğünüz derecelmeyi lütfen belirtiniz. Lütfen her bir seçeneği dikkatle okuyunuz ve sizi en iyi ifade eden yanıtı seçiniz. Anket için zaman sınırlamanız yoktur. Maddeler üzerinde çok zaman harcamamaya özen gösterin, unutmayın ki soruya verdiğiniz ilk yanıt genellikle sizi en doğru ifade edeni olacaktır.

Cevaplar

Hemen hemen hiç doğru değil, çok nadiren bu şekilde hissederim.	Sıklıkla doğru değil, çoğunlukla bu şekilde hissetmem.	Bazen doğru, zaman zaman bu şekilde hissederim.	Genellikle doğru, çoğunlukla bu şekilde hissederim.	Hemen hemen her zaman doğru, her zaman böyle hissederim.
1	2	3	4	5

Maddeler

1. Yaşamım boyunca öğrenmek isterim.
2. Ne öğrenmek istediğimi bilirim.
3. Anlamadığım bir şeyle karşılaştığımda ondan uzak dururum.
4. Bir şeyi öğrenmek istersem, onu öğrenmenin bir yolunu bulurum.
5. Öğrenmeyi severim.
6. Yeni projelere başlayabilmem vakit alır.
7. Sınıfta, öğreticinin tüm öğrencilere tam olarak ne yapmaları gerektiğini her zaman söylemesini beklerim.
8. İnanıyorum ki kim olduğunu, nerede olduğunu ve nereye gittiğini düşünmek her insanın eğitiminin önemli bir parçası olmalıdır.
9. Tek başıma pek iyi çalışmam.
10. Sahip olmadığım bir bilgiye gereksinim duyduğumda, ona nasıl ulaşabileceğimi bilirim.
11. Kendi başıma çoğu insandan daha iyi öğrenirim.

Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği (ÖTDÖ) (devamı)

12. Çok iyi bir fikrim olsa bile, bu fikri uygulamaya sokacak bir plan geliştiremem.
13. Bir öğrenme deneyiminde neyin nasıl öğrenileceğine karar verme sürecinde yer almayı tercih ederim.
14. Bir şeye ilgi duyuyorsam, zorlu bir çalışma beni sıkmaz.
15. Gerçekte ne öğrendiğimden başka biri değil, sadece ben sorumluyum.
16. Bir şeyi iyi öğrenip öğrenmediğimi söyleyebilirim.
17. Öğrenmek istediğim o kadar çok şey var ki, keşke bir gün 24 saatten uzun olsaydı.
18. Öğrenmeye karar verdiğim bir şey varsa, ne kadar meşgul olursam olayım onun için zaman bulabilirim.
19. Okuduğumu anlamak benim için bir sorun oluyor.
20. Öğrenemiyorsam, bu benim hatam değildir.
21. Bir şey hakkında daha fazla şey öğrenmem gerektiğini anlarım.
22. Eğer bir şeyi idare edecek kadar anlayabilirsem, o konuyla ilgili hala sorularımın olması beni rahatsız etmez.
23. Bence kütüphaneler sıkıcı yerlerdir.
24. Daima yeni şeyler öğrenen kişilere hayranım.
25. Yeni bir konuyu öğrenmek için, farklı yol bulabilirim.
26. Öğrendiklerimle hedeflerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım.
27. Bilmem gereken herşeyi kendi kendime öğrenebilirim.
28. Bir sorunun yanıtını bulmak için iz sürmekten çok hoşlanırım.
29. Tek bir doğru cevabı olmayan sorularla uğraşmaktan hoşlanmam.
30. Her şeyi çok merak ederim.
31. Öğrenmeye son verdiğimde mutlu olacağım.
32. Öğrenmeye ilgim başkalarında görünen kadar değil.
33. Temel çalışma becerileriyle ilgili hiçbir sorunum yok.
34. Nasıl sonuçlanacaklarından emin olmasam da, yeni şeyler denemekten hoşlanırım.
35. İşi bilen kişilerin, yaptığım hataları göstermelerinden hoşlanmam.

Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği (ÖTDÖ) (devamı)

36. Bir şey yapmak için sıra dışı yollar düşünmekte üstüme yoktur.
37. Geleceği düşünmek hoşuma gider.
38. Bilmem gereken şeyleri araştırmakta birçok insandan daha iyiyimdir.
39. Problemlerin engelleyici değil, üstesinden gelmek için teşvik edici olduğunu düşünürüm.
40. Yapmam gerektiğini düşündüğüm şeyi kendi başıma yapabilirim.
41. Problemleri araştırma şeklimden mutluyum.
42. Grup halinde yapılan çalışmalarda lider olurum.
43. Fikirleri tartışmaktan zevk alırım.
44. Mücadele etmemi gerektiren öğrenme durumlarından hoşlanmam.
45. Yeni şeyler öğrenmek için güçlü bir istek duyarım.
46. Ne kadar çok öğrenirsem, dünya o kadar çok heyecan verici oluyor.
47. Öğrenmek eğlencelidir.
48. Yenilerini denemektense, işleyeceklerini bildiğimiz öğrenme yöntemlerine bağlı kalmak daha iyidir.
49. Birey olarak gelişimimi sürdürebilmek için daha fazla öğrenmek istiyorum.
50. Öğrenmemden ben sorumluyum, başka kimse değil.
51. Nasıl öğrenileceğini öğrenmek benim için önemlidir.
52. Yeni şeyleri öğrenmek için asla çok yaşlı olmayacağım.
53. Sürekli öğrenme sıkıcıdır.
54. Öğrenme yaşam için bir araçtır.
55. Her yıl kendi kendime pek çok yeni şey öğrenirim.
56. Öğrenmek benim hayatımda hiçbir değişiklik yapmaz.
57. Hem sınıfta hem de kendi başıma etkili bir öğrenciyim.
58. Öğrenenler liderdir.

“Lütfen arka sayfadaki sosyodemografik bilgileri tamamlayınız.”

Ek-7: Ölçekte Yapılan Madde Değişiklikleri

Madde 7. Bir sınıf ortamında, öğretmenin tüm öğrencilere her zaman tam olarak ne yapılması gerektiğini söylemesini beklerim.

(geçerlik-güvenirlilik çalışması)

Madde 7. Sınıfta, eğiticinin tüm öğrencilere tam olarak ne yapmaları gerektiğini her zaman söylemesini beklerim.

(uygulama)

Madde 20. Öğrenmiyorsam, bu benim hatam değil.

(geçerlik-güvenirlilik çalışması)

Madde 20. Öğrenmiyorsam, bu benim hatam değildir.

(uygulama)

Madde 22. Eğer bir şeyi yeterince iyi anlayabilirsem, onunla ilgili hala sorularım olsa da benim için sorun olmaz.

(geçerlik-güvenirlilik çalışması)

Madde 22. Eğer bir şeyi idare edecek kadar anlayabilirsem, o konuyla ilgili hala sorularımın olması beni rahatsız etmez.

(uygulama)

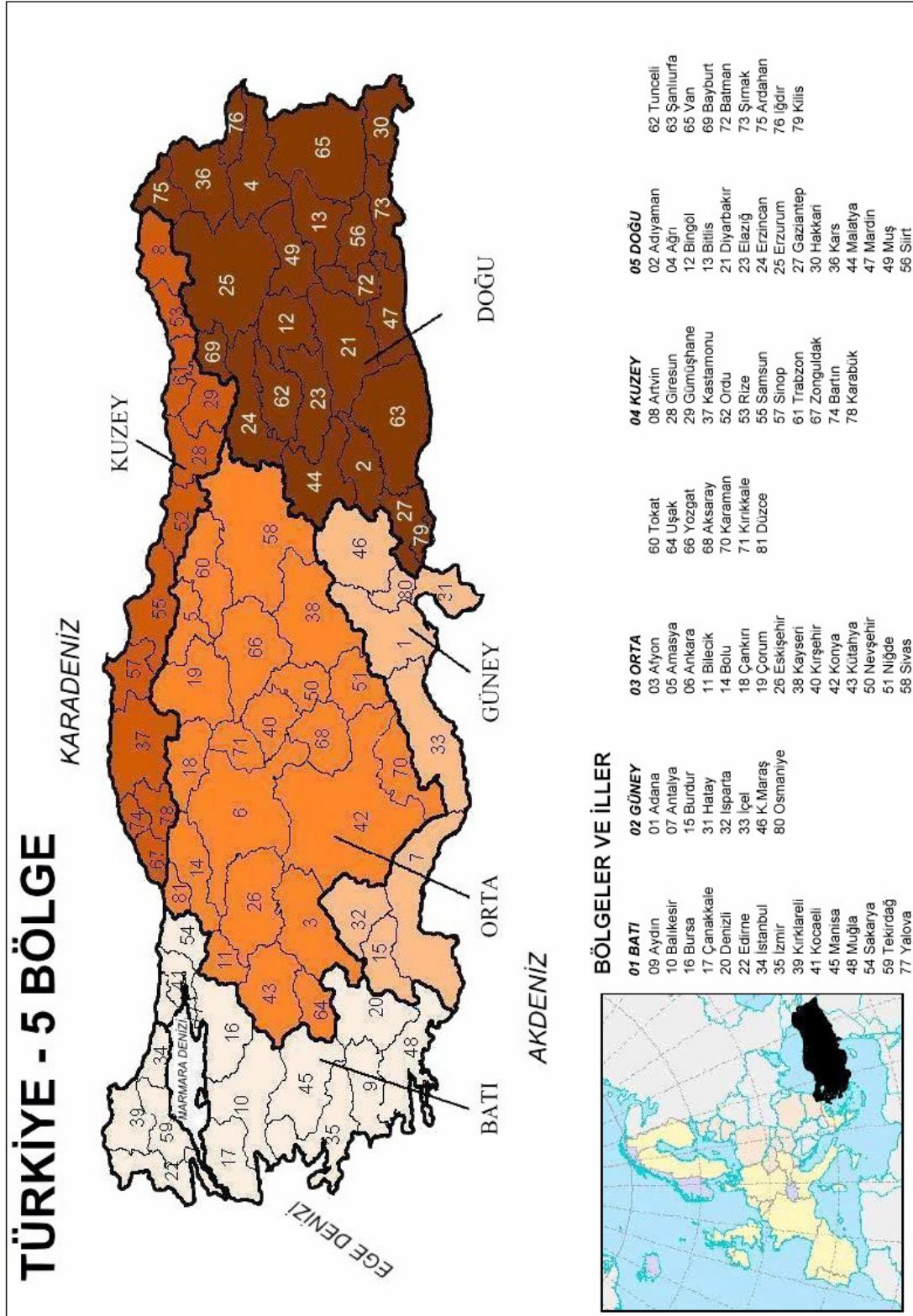
Madde 44. Zorlayıcı öğrenme durumlarından hoşlanmam.

(geçerlik-güvenirlilik çalışması)

Madde 44. Mücadele etmemi gerektiren öğrenme durumlarından hoşlanmam.

(uygulama)

Ek-8: Türkiye 5 Bölgesi Coğrafi Yapısı (TNSA- 2003)



Ek-9: Yıllık Hane Gelirine Göre %20'lik Dilimler

Gelire göre sıralı % 20'lik gelir dağılımı (Anket Yılı 2005)								
Genel Göstergeler			Gelir grubu					
			Toplam	1. % 20	2. %20	3. % 20	4. % 20	5. % 20
Tahmini hanehalkı sayısı			17 549 020	3 509 804	3 509 804	3 509 804	3 509 804	3 509 804
Tahmini fert sayısı			71 611 169	14 566 205	13 395 793	14 212 659	14 715 167	14 721 345
15 ve daha yukarı yaştaki fert sayısı			51 444 564	9 235 958	9 481 535	10 183 791	11 077 144	11 466 136
15 yaştan küçük fert sayısı			20 166 605	5 330 247	3 914 258	4 028 867	3 638 023	3 255 209
Çalışan fert sayısı			24 005 612	4 252 838	4 222 657	4 612 920	5 127 275	5 789 923
Gelir getiren fert sayısı			32 064 445	5 725 910	5 875 612	6 190 490	6 764 270	7 508 162
Toplam hane geliri	YTL		255 639 750 688	15 467 821 297	28 317 985 202	40 479 110 521	57 779 851 101	113 594 982 567
	%		100	6,1	11,1	15,8	22,6	44,4
Ortalama hane geliri	YTL		14 567	4 407	8 068	11 533	16 462	32 365
Ortalama fert geliri	YTL		3 570	1 062	2 114	2 848	3 927	7 716
Grubun en düşük geliri	YTL		-	-	6 492	9 745	13 586	20 163
Grubun en yüksek geliri	YTL		-	6 492	9 745	13 586	20 163	387 597
Medyan geliri	YTL		11 494	4 677	8 046	11 494	16 250	26 902

Ek-10: ÖTDÖ Alt Boyutlarının Kullanılmama Gerekçesi

Dear Mr. Atacanli:

As I indicated earlier, I do not use the factors in the analysis of the scale, for the reasons stated below. I hope this does not create a problem for you.

Rationale for Avoiding Use of Subscores Derived from SDLRS Factors

The use of subscores derived from SDLRS factors is not recommended. Two major reasons support this decision:

1. While the overall score has an excellent reliability index, any subscores derived from factors would necessarily have greatly reduced reliability because of the relatively small number of items loading on some of the factors.
2. Since factor analysis results can vary by sample (Gorsuch, 1983), the use of a subscore structure derived from a factor analysis of one sample may not necessarily result in an adequate representation for another sample. This suggests that the only way one could safely use subscores derived from factor analysis results would be if the factor analysis were performed on the sample for which the subscores were to be derived. In addition, since the recommended number of subjects for an adequate factor analysis is normally ten per item (Nunnally, 1978), most samples are too small to qualify for this procedure.

After a major factor analytic study of the SDLRS using LISREL modeling, West and Bentley (1990) concluded that, although there is a definite underlying factor structure in the SDLRS, the factors are highly correlated. Therefore, the overall score is by far the most interpretable measure and the one that should be used. This recommendation confirms my beliefs and practice in regard to the use of SDLRS results.

References

- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- West, R. F., & Bentley, E. L., Jr. (1990). Structural analysis of the Self-Directed Learning Readiness Scale: A confirmatory factor analysis using LISREL modeling. In H.B. Long & Associates, *Advances in research and practice in self-directed learning* (pp. 157-180). Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma.

Lucy M. Guglielmino, Ed.D.

Ek-11: Öğrencilerin ÖTDÖ Toplam Skor Frekans Çizelgesi

	Sayı	Yüzde
132	1	,3
140	1	,3
154	1	,3
155	1	,3
157	1	,3
158	1	,3
160	1	,3
162	1	,3
164	2	,6
166	1	,3
170	1	,3
172	3	,9
173	2	,6
174	1	,3
176	1	,3
177	2	,6
178	2	,6
179	2	,6
181	3	,9
182	4	1,1
183	5	1,4
184	1	,3
185	4	1,1
186	1	,3
187	2	,6
188	1	,3
189	2	,6
190	3	,9
191	1	,3
192	3	,9
193	6	1,7
194	5	1,4
195	8	2,3
196	3	,9
197	1	,3

	Sayı	Yüzde
198	5	1,4
199	6	1,7
200	5	1,4
201	8	2,3
202	6	1,7
203	6	1,7
204	4	1,1
205	6	1,7
206	4	1,1
207	5	1,4
208	4	1,1
209	2	,6
210	10	2,9
211	1	,3
212	3	,9
213	13	3,7
214	6	1,7
215	10	2,9
216	4	1,1
217	3	,9
218	7	2,0
219	6	1,7
220	5	1,4
221	3	,9
222	11	3,1
223	7	2,0
224	7	2,0
225	3	,9
226	4	1,1
227	6	1,7
228	4	1,1
229	2	,6
230	6	1,7
231	2	,6
232	5	1,4

	Sayı	Yüzde
233	3	,9
234	2	,6
235	5	1,4
236	2	,6
237	5	1,4
238	5	1,4
239	4	1,1
240	3	,9
241	5	1,4
242	2	,6
243	2	,6
244	2	,6
245	2	,6
246	3	,9
247	3	,9
249	1	,3
250	2	,6
251	3	,9
252	3	,9
253	5	1,4
254	1	,3
255	1	,3
256	2	,6
258	3	,9
259	1	,3
260	1	,3
261	2	,6
262	2	,6
263	2	,6
267	1	,3
268	2	,6
275	1	,3
276	1	,3
284	1	,3
Toplam	350	100,0

ÖZGEÇMİŞ

I. Bireysel Bilgiler

Adı : Mehmet Fevzi
 Soyadı : ATACANLI
 Doğum Yeri ve Tarihi : Ankara, 21/09/1968
 Uyruğu : T.C.
 Medeni Durumu : Evli
 Askerlik Durumu : Yaptı
 İletişim Adresi : Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi,
 Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD, Cebeci, Ankara
 İletişim Telefonu : 0.312.595 73 29

II. Eğitimi

Uzmanlık Eğitimi : 1996-2000, S.B. Ankara Numune Eğitim
 ve Araştırma Hastanesi, Aile Hekimliği
 Yükseköğrenim : 1986-1993, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi
 Ortaöğrenim : 1979-1985, Tefvik Fikret Lisesi, Ankara
 İlköğrenim : 1974-1979, Dr. Reşit Galip İlkokulu, Ankara
 Yabancı Dil : Fransızca, İngilizce

III. Unvanları

Pratisyen Hekim : (1994-1996)
 Aile Hekimliği Asistanı: (1996-2000)
 Aile Hekimliği Uzmanı : (2000)

IV. Mesleki Deneyimi

Kastamonu Daday Selalmaz Sağlık Ocağı Tabipliği (1994-1995)
 Kastamonu Daday Sağlık Grup Başkanlığı (1995-1996)
 Ankara Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesi; Aile Hekimliği
 Asistanı (1996-2000)
 Aksaray Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Merkezi; Aile Hekimliği
 Uzmanı (2000)
 İzmir Büyükşehir Belediyesi İZSU Genel Müdürlüğü, Kurum ve İşyeri
 Hekimliği, Aile Hekimliği Uzmanı (2000 - 2004)
 Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD, Uzman
 (2004 -)

V. Üye Olduğu Bilimsel Kuruluşlar

Tıp Eğitimi Geliştirme Derneği
 Türkiye Aile Hekimliği Uzmanlık Derneği
 Ankara Tabip Odası
 Türk Tabipleri Birliği

VI. Bilimsel İlgi Alanları

Yayınları

Yurt İçi:

Araştırma:

1. Kronik Obstrüktif Akciğer Hastalığı ve Depresyon. Atacanlı MF, Dilbaz N. Klinik Psikiyatri Dergisi, 2002; 4(3):147-153.

Serbest Bildiriler:

1. Sürekli tıp eğitimi ve yaşam boyu öğrenme ideali. Atacanlı MF, Özen M, Odabaşı O. 4. Ulusal Aile Hekimliği Günleri ve 2. Avrupa Sistemik Aile Hekimliği Konferansı, Bildiri Kitabı, s.:184-186. 25-29 Nisan 2007, Antalya.

Posterler:

1. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesinde Probleme Dayalı Öğrenme Yönlendiricilerinin Öğrenci Performansı Hakkındaki Değerlendirmeleri İle Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Özen M, Aktuğ T, Atacanlı MF, Kemahlı S, Palaoglu S, Ayhan İH. Tıp Eğitimi Geliştirme Derneği, Program değerlendirme Sempozyumu, 26-28 Mayıs 2005, İzmir.
2. Atacanlı FM, Özen M, Palaoglu Ö, İkinciogulları A, Kemahlı S, Akan H, Ayhan İH: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dönem II ve III Öğrenci Poster Sunumlarının Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) İle Değerlendirilmesi (Poster bildirisi), IV. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi (UTEK-06), 02-05 Mayıs 2006, Çukurova Üniversitesi, TEGED, Adana
3. Kemahlı S, Palaoglu Ö, Aktuğ T, Aytug-Koşan AM, Demirören M, Özen M, Atacanlı FM, Gönüllü İ, Balcioglu H, Ayhan İH, Karahan T, Akbay C, Çorapçioğlu T: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi 2005-2006 Eğitim ve Öğretim Yılı Uyum Haftası Etkinlikleri (Poster bildirisi), IV. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi (UTEK-06), 02-05 Mayıs 2006, Çukurova Üniversitesi, TEGED, Adana

Uzmanlık Tezi:

1. Kronik Obstrüktif Akciğer Hastalığında Depresyon Prevalansı. Atacanlı MF. Ankara Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Aile Hekimliği Uzmanlık Tezi, 72 sayfa, Ankara, 2000.

Yurt Dışı:

Araştırma:

1. Medical Students' Motivation. Atacanlı MF, Aktuğ T. Medical Education, July 2005; 39(7): 752. (Editöre Mektup)

Poster:

1. Relationship between tutor evaluation and academic performance. Ozen M, Aktug T, Atacanli F, Kemahli S, Palaoglu O, Ayhan IH. AMEE 2005, 30 August - 2 September 2005, Amsterdam-Holland, Abstracts Book; p.231.
2. Orientation week and white coat ceremony for first year medical students at Ankara University Faculty of Medicine. Kemahli S, Palaoglu O, Aktug T, Aytug-Kosan AM, Demiroren M, Ozen M, Atacanli MF, Gonullu I, Balcioglu H, Ayhan IH, Karahan T, Akbay C, Corapcioglu T. AMEE 2006, 14-18 September 2006, Genoa-Italy, Abstracts Book; p.52.
3. The evaluation of student poster-presentations by using rubrics at Ankara University Faculty of Medicine. Atacanli MF, Ozen M, Palaoglu O, İkinciogullari A, Kemahli S, Akan H, Ayhan IH. AMEE 2006, 14-18 September 2006, Genoa-Italy, Abstracts Book; p.151.

VII. Diğer Bilgiler

Düzenlenmesine Katkıda Bulunduğu Bilimsel Toplantılar:

- “Eğitimde Liderlik-1 Çalıştayı” IV.Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi (UTEK '06); Çukurova Üniversitesi – TEGED, 02-05 Mayıs 2006, Adana

Yurt Dışı Çalışmaları:

- Eylül-1990: Yugoslavya, Rijeka University Faculty of Medicine, Cardiology Department
- Ekim-1990: İsviçre, Centre Hospitalier Universitaire Vaudois (CHUV), Cardiologie Departement