K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi 23 (4), 1467-1476

Derse İlgi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

The Validity and Relıability Of Turkish Version Of The Student Interest Scale

Ahmet AKIN, Erol UĞUR, Ümran AKIN
Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Hendek, Sakarya.

Makalenin Geliş Tarihi : 10.04.2014 ***Yayına Kabul Tarihi: 10.02.2015***

Özet

Bu araştırmanın amacı Derse İlgi Ölçeği'ni (Mazer, 2013b) Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenirliğini incelemektir. Araştırma 258 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Açımlayıcı faktör analizinde bütün maddelerin iki alt boyut altında toplandığı ve toplam varyansın %59'unu açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde 16 maddeden ve iki alt boyuttan (bilişsel ve duyuşsal) oluşan modelin iyi uyum verdiği görülmüştür (x^2= 245.88, sd= 99, RMSEA= .076, NFI= .90, NNFI= .92, CFI= .94, IFI= .94, SRMR= .056). Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları ise .56 ile .78 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları duyuşsal ilgi alt boyutu için .90, bilişsel ilgi alt boyutu için .89 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

***Anahtar Kavramlar**: Derse ilgi, geçerlik, güvenirlik*

Abstract

The aim of the present study is to examine the validity and reliability of the Turkish Version of the Student Interest Scale (Mazer, 2013b). Participants were 258 undergraduate students. The results of the exploratory factor analysis indicated that the original structure of the Student Interest Scale consisting 16 items and 2 factors was replicated. Two factors accounted for the 59% of the total variance. Results of confirmatory factor analysis demonstrated that the sixteen items loaded on two factors (emotional and cognitive; x^2= 245.88, df= 99, RMSEA= .076, NFI= .90, NNFI= .92, CFI= .94, IFI= .94, SRMR= .056). The corrected item-total correlations ranged from .56 to .78. Internal consistency reliability coefficients were .90 for emotional interest subscale, .89 for cognitive interest subscale. These results demonstrate that this scale is a valid and reliable instrument.

***Keywords:** Student interest, validity, reliability*

1. Giriş

Bireyin yaşamının her evresinde öğrenmeye ve gelişmeye ilişkin doğal eğilimi, sınırlı bir zamana sahip olması yönüyle bireyi öncelikli olarak ilgi duyduğu etkinliklere yöneltmektedir. Akademik yaşantının yanı sıra kariyer gelişimi sürecinde sıklıkla ele alınan bir kavram olan ilgi, odaklanılan konularda daha fazla başarı elde edilmesi açısından öncül süreç olarak öne çıkmaktadır. İlgi, üzerinde çokça çalışılan bir kavram olmakla birlikte tanımı konusunda bir fikir birliği bulunmamaktadır. Kuzgun (2006) ilgiyi, bir öğrencinin bir etkinlikle devamlı meşgul olması ve bu durumdan keyif alması ve bu süreçte bir tür bağlanma hali yaşaması şeklinde ifade etmiştir. Hidi (2006) ilginin; bir tercih, bir duygu, tutum, anlık odaklanma, konsantrasyon, artan dikkat ya da öğrenme isteği olup olmadığını incelemiş ve ilgi kavramını bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkan odaklanma ve isteklilikle karakterize bir psikolojik durum olarak tanımlamıştır. Weber, Martin ve Patterson (2010) ise ilgiyi birbirinden farklı bilgi türleri arasından hangisinin seçileceğine ve öğrenme yaşantısıyla bütünleştirileceğine karar verirken öğrenene eşlik eden unsur olarak ele almıştır. Öğrencinin derse ilgisi, özellikle okul ortamında akademik başarının önemli bir açıklayıcısı durumundadır. Krapp (2002) ile Acar ve Yaman (2011) öğrenci ilgisi kavramının, öğrenme motivasyonu üzerinde etkili olan bir öğrenme yaşantısı olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin uyarılmışlık halinin başlamasında temel bir işleve sahip olan ilgi; öğrenme sürecini şekillendiren güdülenme, derse katılım ve öğrenci öğretmen etkileşimi gibi bileşenlerin de önemli bir dinamiğidir.

Öğrencilerin derse ilgisi, temel olarak durumsal ve bireysel olmak üzere iki boyutta incelenmiştir (Hidi, 2006; Krapp, 2002; Schraw, Flowerday, & Lehman, 2001). Durumsal ve bireysel ilgiyi birbirinden net bir şekilde ayırmak güç olmakla birlikte durumsal ilgi, bireysel ilginin gelişmesinde bir öncül olarak değerlendirilmektedir (Yaman, Dervişoğlu, & Soran, 2004). Durumsal ilgi, başarılması gereken görevin niteliğinden ve çevresel değişkenlerden kolayca etkilenebilen; sınıf ortamında artırılabilen ve doğası gereği geçici ve sınırlı olan ilgidir (Boekaerts & Boscolo, 2002; Hidi, 2006; Krapp, 2007; Schraw ve diğerleri, 2001; Tapola, Veermans, & Niemivirta, 2013). Bireysel ilgi ise edinilmiş bilgilerin ve durumsal ilginin içselleştirilmesi yoluyla ortaya çıkan; bazı iş ve etkinlikleri gerçekleştirmeye ilişkin belirgin bir yatkınlık ile açıklanan ve bireyin kendi kendini tanımlarken atıf yaptığı nispeten daha kalıcı olan ilgi şeklinde kavramsallaştırılmıştır (Boekaerts & Boscolo, 2002; Krapp, 2002; Renninger, Ewen, & Lasher, 2002).

Öğrencilerin öğrenme yaşantısının işlevsel hale gelmesi bakımından önemli bir değişken olan ilginin gelişimi üç aşamada ele alınmıştır. İlk aşamada erken durumsal ilgi, dışsal bir uyaran tarafından ilk kez harekete geçirilir. İkinci aşamada, belirli bir öğrenme süreci boyunca sürdürülen durumsal ilgi sağlamlaştırılır. Üçüncü aşamada ise görece kalıcı olmaya daha yatkın olan bireysel ilgi, durumsal ilgi temeli üzerinde şekillenir (Krapp, 2002). Bu üç aşamanın yanı sıra öğrenci ilgisi kavramı; öğrenme ortamlarında sıra dışı ve dikkat çekici katkılarla artırılabilen *duyuşsal ilgi* (Schraw ve diğerleri, 2001) ve açık, anlaşılır açıklamalar ve öğrenme materyalleriyle güçlendirilebilen *bilişsel ilgi* (Harp & Mayer, 1997) kavramlarıyla zenginleştirilmiştir.

Duyuşsal ve bilişsel ilgi, öğrencilerin sınıf ortamında fiziksel ve sözel olarak der-

se katılım düzeyinin artmasına olumlu katkı sağlamaktadır. Artan ilgi düzeyi öğrencilerin; gönüllü olarak not tutma, soru hazırlama, gözden geçirme çalışmaları, ödevleri zamanında tamamlama ve öğrenme süreci hakkında sınıf arkadaşlarıyla değerlendirmeler yapma gibi aktif öğrenme yaşantılarını başlatma ve sürdürme eğilimlerini de yükseltmektedir (Mazer, 2013c). Duyuşsal ilginin artması, öğrencinin öğrenmeye ilişkin enerjisini ve heyecanını artırarak dikkatini dersin içeriğine odaklamasını sağlamaktadır. Öğrencinin bilişsel ilgisindeki artış, ders konusuyla ilişkili olan bilgiler arasında bağlantılar kurmasını ve içeriği bütünlük içinde kavramasını kolaylaştırır. Öğretmenin anlaşılır bir sunum yaparak ve ipuçları vererek yapacağı ilişkilendirmeler de öğrencilerin ders hedefine dolaysız bir şekilde ulaşmasını sağlamaktadır (Harp & Mayer, 1997; Mazer, 2013a, 2013c). Ayrıca, öğrencinin ilgi düzeyinin artması, sınıf ya da öğrenme ortamında var olan değişkenlerle etkileşime geçerek öğrenme konusuyla ilgili zihinsel yapılandırma yapmasına ve bilgiyi içselleştirmesine katkı sağlaması bakımından Yapılandırmacı Yaklaşım açısından da önemli bulunmuştur (Sünbül, 2011).

İlgi düzeyinin sınıf ortamındaki eğitim öğretim yaşantısı üzerindeki etkilerinden yola çıkıldığında; öğrenci ilgisi ve öğrenme süreci ile ilgili diğer bazı (derse aktif katılım, akademik başarı, dikkat vb.) değişkenler arasındaki etkileşimin yönü hakkındaki eğitsel çalışmalar önem kazanmaktadır. Öğrenci ilgisinin çalışıldığı bazı araştırmalarda; öğrenci ilgisi arttıkça fen derslerine katılım oranının da arttığı (Lin, Hong, & Chen, 2013), öğrenci ilgisinin akademik başarı, öğrenme stratejileri kullanma, uygun eğitim programları seçme gibi değişkenleri anlamlı olarak açıklayabildiği (Krapp & Prenzel, 2011; Tela, Tela, & Adeniyi, 2009), eğitsel içerikli fiziksel aktivitelerin öğrencilerin ilgi düzeyini artırdığı (Palmer, 2009), öğrenci ilgisi ile öğrenme motivasyonu ve etkili öğrenmenin pozitif ilişkili olduğu (Mazer, 2013b), öğretmenin içten davranışlarının, ders içeriği ile ilgili dolaysız açıklamalarının öğrencilerin ilgi düzeyine olumlu katkı sağladığı (Riconscente, 2014) şeklinde bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan literatür taramasında derse ilgi konusunda yurtiçinde "Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi" (Acar & Yaman, 2011); "Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin coğrafya derslerine olan ilgi düzeyi" (Çetin, 2008) ve "Ortaöğretim öğrencilerinin derslere ilgilerinin belirlenmesi" (Yaman ve diğerleri, 2004) isimli çalışmaların yapıldığı görülmüştür.

Öğrenci ilgisinin öğrenme yaşantısı sürecini etkileyen değişkenlerle ilişkisine yönelik bulgular, öğrencilerin derse ilgi düzeylerinin belirlenmesinin önemini artırmaktadır. Öğrencinin derse ilgi düzeyi hakkında kısa sürede ve öz bir şekilde bilgi sahibi olmanın uygulamada pratiklik sağlayacağı düşünülerek, bu çalışmada Mazer (2013b) tarafından geliştirilen Derse İlgi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanarak Türkçe formun geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Çalışma Grubu

Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik analizleri 136 kız (%53), 122 erkek (%47) olmak üzere toplam 258 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın verileri Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin okul öncesi öğretmen-

liği (111 kişi) ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık (85 kişi) lisans programlarında ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin rehberlik ve psikolojik danışmanlık (62 kişi) lisans programında öğrenim gören öğrencilerden elde edilmiştir. Çalışma grubunun yaş ortalaması 20.7'dir.

Ölçme Aracı

Derse İlgi Ölçeği (Student Interest Scale): Öğrenci ilgisinin; öğrenme motivasyonu, etkili öğrenme, derse katılım düzeyi gibi değişkenlerle ilişkisini değerlendirmek amacıyla (Mazer, 2013b) tarafından geliştirilen Derse İlgi Ölçeği 16 maddeden ve iki alt boyuttan (duyuşsal ve bilişsel ilgi) oluşan 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. ("1" Hiç katılmıyorum, "2" Katılmıyorum, "3" Kararsızım, "4" Katılıyorum, "5" Tamamen Katılıyorum). Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar sırasıyla duyuşsal ilgi alt boyutu için 45 ve 9; bilişsel ilgi alt boyutu için 35 ve 7'dir. Yapılan analizler sonucunda, faktör yükleri .73 ile .90 arasında değişen iki boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin duyuşsal ilgi alt boyutu 9, bilişsel ilgi alt boyutu 7 maddeden oluşmaktadır. Uyum geçerliği çalışmasında; sırasıyla duyuşsal ilgi ve bilişsel ilgi alt boyutları ile öğrenci motivasyonu (r= .65, r= .64), öğrenmede anlamlılık algısı (r= .63, r= .65), öğrenmede etki algısı (r= .65, r= .52), öğrenmede yeterlik algısı (r= .55, r= .63) arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları duyuşsal ilgi alt boyutu için .95, bilişsel ilgi alt boyutu için .88 şeklinde bulunmuştur.

İşlem

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde ölçeği geliştiren Joseph P. Mazer'den akademik nezaket gereği ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin izin alınmıştır. İlk aşamada ölçeğin İngilizce formu, iyi düzeyde İngilizce bilen 2 öğretim üyesi tarafından Türkçeye tercüme edilmiş ve daha sonra bu Türkçe formlar geri tercüme edilerek Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Türkçe form anlam ve dil bilgisi açısından incelenerek ilgili düzeltmeler yapılmış ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Denemelik Türkçe form psikolojik danışma ve rehberlik ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman 3 öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve görüşleri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Ölçeğe son hali verildikten sonra ölçeklerin uygulanabilmesi için her iki üniversitenin bölüm başkanlıklarından izin alınmıştır. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesindeki uygulama için rehberlik ve psikolojik danışmanlık programında çalışan bir araştırma görevlisinden destek alınmıştır. Uygulamadan elde edilecek kişisel verilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı ve gizli tutulacağı garantisi verilerek ölçek gönüllü öğrencilere sınıflara girilerek birebir uygulanmıştır. Öğrencilere, ölçeğin uygulanma amacı ile ilgili detaylı bilgi verilmiştir. Veriler elde edildikten sonra ölçülen faktörlerin doğası hakkında bilgi edinmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA), ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği iç tutarlık yöntemiyle, madde analizi ise düzeltilmiş madde-toplam korelâsyonuyla incelenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri için SPSS 15.0 ve LISREL 8.54 (Jöreskog & Sorbom, 1996) programları kullanılmıştır.

3. Bulgular

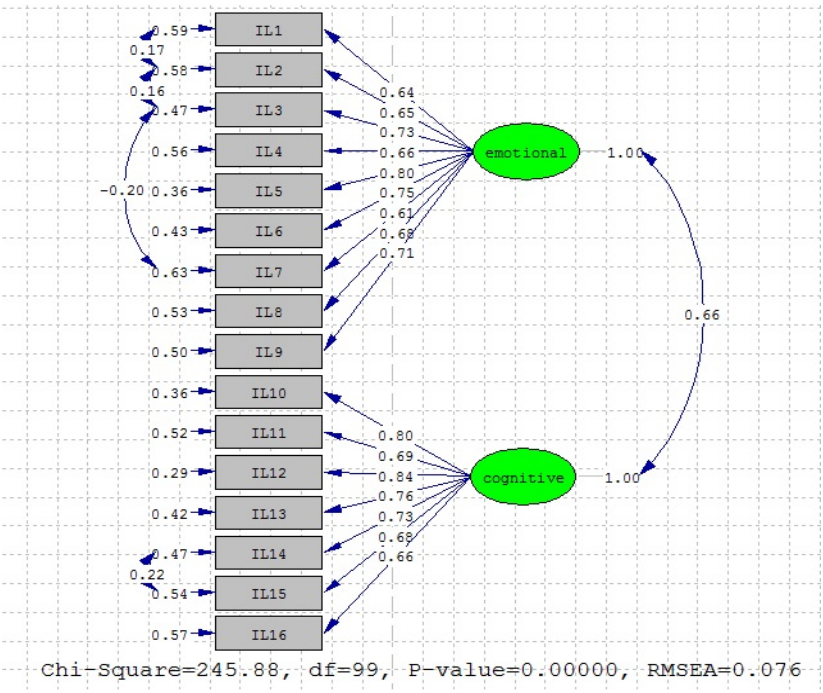
Yapı Geçerliği

Açımlayıcı Faktör Analizi: Derse İlgi Ölçeğinin yapı geçerliğini incelemek amacıyla öncelikle açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu incelemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri yapılmıştır. Bu noktada örneklem uygunluk katsayısı (KMO) .60'dan yüksek ve Bartlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007). Analiz sonucunda KMO örneklem uygunluk katsayısı .92, Bartlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 2138,018 ($p<0,01$) anlamlı olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçek maddelerine verilen cevapların faktörlenebileceğine işaret etmektedir. Derse İlgi Ölçeğinin orijinal formu iki alt boyuttan oluştuğu için, Temel Bileşenler Analizi ile Direct Oblimin döndürmesi iki faktörle sınırlandırılmıştır. Ölçeğin alt boyutları arasında ilişki olduğu için oblik döndürme kullanılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2007). Bütün maddelerin yeterli düzeyde faktör yükleriyle iki alt boyutun altında toplanmış, toplam varyansın %59'unu açıklayan bir yapı elde edilmiş ve ölçeğin orijinal formundaki madde dağılımları ile Türkçe formdaki madde dağılımlarının birebir uyumlu olduğu belirlenmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Derse İlgi Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Madde no	Faktör yükü	Faktör	Madde no	Faktör yükü
Duyuşsal İlgi	1	.71	Bilişsel İlgi	10	.75
	2	.80		11	.72
	3	.72		12	.85
	4	.53		13	.86
	5	.81		14	.78
	6	.74		15	.79
	7	.73		16	.58
	8	.75			
	9	.73			

Birinci faktör olan *duyuşsal ilgi* altında toplanan maddeler daha çok, öğrencilerin ders içi öğrenme yaşantılarına ilişkin sahip oldukları etkilenme, heyecan ve coşku gibi duygusal yapılarla ilgili değerlendirmelerini içerir. Faktör yükleri .53 ile .81 arasında değişen *duyuşsal ilgi* faktörü, toplam varyansın %47'sini açıklamakta ve 9 maddeden oluşmaktadır. Bu faktöre ait bir maddeye örnek olarak *"Sınıfta bulunmak beni heyecanlandırıyor"* gösterilebilir. İkinci faktör olan bilişsel ilgi 7 maddeden oluşmakta ve bu faktörde toplanan maddeler öğrencinin ders konusuyla ilişkili olan bilgiler arasında bağlantılar kurması ve öğrenilen bilgileri değerlendirebilmesiyle ilişkili düşüncelerini içermektedir. Bilişsel ilgiye ait maddelerin faktör yükleri .58 ile .86 arasında değişmekte ve bu faktör toplam varyansın %12'sini açıklamaktadır. Bu maddelere örnek madde olarak *"Derste anlatılan her şey daha bilgili olmamı sağlıyor"* verilebilir. Açımlayıcı faktör analizinin yanında alt boyutlar arasındaki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı r= .62 şeklinde bulunmuştur.



Doğrulayıcı Faktör Analizi. Orijinal ölçeğin ölçtüğü "öğrencinin derse ilgisi" yapısının Mazer (2013b) tarafından geliştirilen modele göre duyuşsal ilgi ve bilişsel ilgi olmak üzere iki alt boyuttan oluştuğu ve maddelerin Şekil 1'de gösterildiği gibi ölçme modelinde 1.-9. maddelerin duyuşsal ilgi alt boyutunda toplandığı; 10.-16. maddelerin ise bilişsel ilgi alt boyutunda toplandığı dikkate alınarak bu çalışmada ilk olarak söz konusu model DFA ile sınanmıştır. DFA sonuçlarına göre bu modele ilişkin elde edilen uyum indeksleri (x^2= 245.88, sd= 99, RMSEA= .076, NFI= .90, NNFI= .92, CFI= .94, IFI= .94, SRMR= .056) iki boyutlu öğrenci ilgisi modelinin yeterli uyum verdiğini göstermiştir (Hu & Bentler, 1999). Alanyazında önerilen kabul edilebilir değer aralıkları uyum indeksleri için .90 ve üzeri (Hu & Bentler, 1999); RMSEA için .50 ile .80 arası (Byrne & Campbell, 1999) olduğu düşünülerek; AFA sonuçlarına göre de orijinal yapının aynen doğrulandığı söylenebilir. Ancak 1.-3., 2.-3., 3.-7. ve 14.-15. maddeler arasında ikili hata kovaryansları eklenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ait faktör yükleri Şekil 1'de gösterilmiştir.

Madde Analizi ve Güvenirlik

Ölçeğin maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .56 ile .78 arasında sıralandığı görülmüştür. Bu verilere göre ölçek maddelerinin ayırt etme gücünün yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları duyuşsal ilgi alt boyutu için .90, bilişsel ilgi alt boyutu için .89

olarak bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin Türkçe formunun yüksek güvenirlik katsayılarına sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 2. Derse İlgi Ölçeği Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Faktör	Madde no	*rjx*	Faktör	Madde no	*rjx*
Duyuşsal İlgi	1	.65	Bilişsel İlgi	10	.71
	2	.68		11	.65
	3	.71		12	.76
	4	.63		13	.70
	5	.78		14	.74
	6	.71		15	.70
	7	.56		16	.63
	8	.65			
	9	.66			

4. Tartışma

Öğrencilerin derse ilgisinin öğrenme sürecine olumlu katkı sunması, beklenen bir çıktı olmasının yanı sıra; yapılan araştırmalar öğrenci ilgi düzeyi ile derse katılım, akademik başarı, öğrenme stratejileri kullanma ve öğrenme motivasyonu gibi öğrenme yaşantıları arasında pozitif yönlü ilişkileri öne çıkarmaktadır (Krapp & Prenzel, 2011; Lin ve diğerleri, 2013; Mazer, 2013b; Tela ve diğerleri, 2009).

Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesinde AFA ve DFA kullanılmıştır. AFA sonucunda Derse İlgi Ölçeği'nin orijinal formda olduğu gibi iki alt boyuta sahip olduğu ve bu alt boyutlarda yer alan maddelerin orijinal formdaki maddelerle birebir aynı yapıda olduğu görülmüştür. Bu faktörler duyuşsal ilgi ve bilişsel ilgi şeklinde isimlendirilmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde, iki alt boyutlu modelin iyi uyum verdiği ve ölçeğin orijinal faktör yapısının Türkçe formun faktör yapısıyla uyumlu olduğu görülmüştür (Hu & Bentler, 1999). Analizler sonucunda ölçeğin Türkçe formunun güvenirlik katsayısının yüksek bulunması güvenirliğin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda kullanılabilecek ölçme araçları için öngörülen güvenirlik düzeyinin .70 olduğu (Sipahi, Yurtkoru, & Çinko, 2008) dikkate alınırsa, ölçeğin Türkçe formunun güvenirliğinin sağlandığı görülmektedir. Öte yandan yapılan madde analizi sonucunda ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayılarının .30 ölçütünü de karşıladığı görülmüştür.

Derse İlgi Ölçeği'nin, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara göre öğrencilerin derse ilgi düzeylerini belirleme geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği söylenebilir. Bununla birlikte mevcut çalışmanın üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığı göz önüne alınırsa, farklı özellikteki ve sayıdaki örneklemler üzerinde yapılacak uygulamalar ölçeğin güvenirlik ve geçerlik özelliklerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca ölçeğin test-tekrar-test güvenirliğinin incelenmesi, ilerideki çalışmalar için daha geçerli sonuçlar elde edilmesini kolaylaştıracaktır. Derse ilgi konusuyla ilişkili olabilecek (akademik başarı, motivasyon, okul bağlılığı) geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış farklı ölçekler ile Derse İlgi Ölçeği arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaların yapılması oldukça önemli görülmektedir.

5. Kaynakça

Acar, B., & Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40,* 1-10.

Boekaerts, M., & Boscolo, P. (2002). Interest in learning, learning to be interested. *Learning and Instruction, 12,* 375-382.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* (11. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Byrne, B., M., & Campbell, T., L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 30,* 555-574.

Çetin, B. (2008). Türkçe, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin coğrafya derslerine olan ilgi düzeyi. *Doğu Coğrafya Dergisi, 13*(19), 33-48.

Harp, S., F., & Mayer, R., E. (1997). The role of interest in learning from scientific text and illustrations: On the distinction between emotional interest and cognitive interest. *Journal of Educational Psychology, 89,* 92-102.

Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review, 1,* 69-82.

Hu, L., T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6,* 1-55.

Joreskog, K., G., & Sorbom, D. (1996). *LISREL 8 reference guide.* Lincolnwood, IL: Scientific Software International.

Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction, 12,* 383-409.

Krapp, A. (2007). An educational–psychological conceptualisation of interest. *International Journal for Vocational and Educational Guidance, 7,* 5-21.

Krapp, A., & Prenzel, M. (2011). Research on interest in science: Theories, methods, and findings. *International Journal of Science Education, 33,* 27-50.

Kuzgun, Y. (2006). *İlköğretimde rehberlik* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lin, S., H., Hong, R. Z., & Chen, C. Y. (2013). Exploring the development of college students' situational interest in learning science. *International Journal of Science Education, 35,* 2152-2173.

Mazer, J., P. (2013a). Associations among teacher communication behaviors, student interest, and engagement: A validity test. *Communication Education, 62,* 86-96.

Mazer, J., P. (2013b). Validity of the Student Interest and Engagement Scales: Associations with student learning outcomes. *Communication Studies, 64,* 125-140.

Mazer, J., P. (2013c). Student emotional and cognitive interest as mediators of teacher communication behaviors and student engagement: An examination of direct and interaction effects. *Communication Education, 62,* 253-277.

Mazer, J., P. (2012). Development and validation of the student interest and engagement scales. *Communication Methods and Measures*, *6,* 99-125.

Palmer, H., D. (2009). Student interest generated during an inquiry skills lesson. *Journal of Research in Science Teaching, 46,* 147-165.

Renninger, K., A., Ewen, L., & Lasher, A. K. (2002). Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. *Learning and Instruction, 12,* 467-491.

Riconscente, M., M. (2014). Effects of perceived teacher practices on Latino high school students' interest, self-efficacy, and achievement in mathematics. *The Journal of Experimental Education, 82*(1), 51-73.

Schraw, G., Flowerday, T., & Lehman, S. (2001). Increasing situational interest in the classroom. *Educational Psychology Review, 13*(3), 211-224.

Sipahi, B., & Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Sünbül, M., A. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (5. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.

Tabachnick, B., G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York: HarperCollins College Publishers.

Tapola, A., Veermans, M., & Niemivirta, M. (2013). Predictors and outcomes of situational interest during a science learning task. *Instructional Science, 41,* 1047-1064.

Tela, A., Tela, A., & Adeniyi, O. (2009). Locus of control, interest in schooling, self-efficacy and academic achievement. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 4,* 168-182.

Weber, K., Martin, M., & Patterson, B. (2010). Teacher behavior, student interest and affective learning: Putting theory to practice. *Journal of Applied Communication Research, 29,* 71-90.

Yaman, M., Dervişoğlu, S., & Soran, H. (2004). Ortaöğretim öğrencilerinin derslere ilgilerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27,* 232-240.

Extended Absract

Natural inclinations of individuals for learning and development in each phase of life motivate them to engage in activities with higher priorities due to the limited time and energy. Higher levels of achievement on areas of interest, emerges as a desirable outcome of those inclinations. Student interests on learning motivation and academic achievement have crucial effects on account of its initiator role in learning process. Because of having prediction, remarkable number of research was conducted on student interest and its reflections in different learning situations in educational psychology. Hidi (2006) illustrated the concept of interest as a unique motivational variable and psychological state that emerges in relationship between persons and their learning environments. Emotional interest and cognitive interest are two dimensions of student interest and both of them effect the student engagement and degree of attendance to lesson. In other words, students are likely to have higher level of achievement when they are emotionally and cognitively interested in course content (Harp & Mayer, 1997; Mazer, 2013c).

Student interest has been gained scholarly much attention in terms of its relationships with learning experiences and outcomes. Findings from studies in the field of student interest demonstrated that it has positive relations with using functional learning strategies, academic achievement (Krapp & Prenzel, 2011; Mazer, 2013b; Tela et al., 2009), learning motivation, affective learning, and involvement degree of science course (Lin et al., 2013;). In other research, student interest was increased by positive attitude of teachers and positive relation was found perceived teacher caring behaviors and students' academic achievement (Riconscente, 2014).

Student interest was assessed using Student Interest Scale (Mazer, 2013b). The Student Interest Scale has sixteen-items (e.g., "I feel enthused about being in class", "The information covered in the course is making me more knowledgeable") and is consisted two subscales namely emotional interest and cognitive interest. The subscales measured with a Likert-type scale anchored by 1 (never) and 5 (always). Mazer (2013b) found Cronbach's alphas of .95 for

emotional interest, .88 for cognitive interest. The Student Interest Scale has not reverse item. The results of convergent validity analysis demonstrated that student emotional interest had significant positive relationships with motivation (r= .65), meaningfulness (r= .63), impact (r= .65), competence (r= .55) and cognitive interest had significant positive relationships with motivation (r= .64), meaningfulness (r= .65), impact (r= .52), competence (r= .63).

The aim of this study is to examine the validity and reliability of the Turkish version of the Student Interest Scale (Mazer, 2013b). Participants were 258 undergraduate students (136 were female and 122 were male) in Ağrı İbrahim Çeçen and Sakarya University. The mean of their ages was 20.7. Initially the Student Interest Scale was translated into Turkish by two academicians. After that the Turkish form was back-translated into English and examined the consistency between the Turkish and English forms of the scale. Turkish form has reviewed by three academicians from the department of educational sciences. Lastly the Turkish form was discussed by academicians and along with some corrections this scale was prepared for validity and reliability analyses. Findings of exploratory factor analysis of the scale have demonstrated that the items loaded on two factors namely emotional and cognitive interest. Factor loadings ranged from .53 to .81 for emotional interest and .58 to .86 for cognitive interest. Secondly the confirmatory factor analysis was executed to confirm the original scale's structure in Turkish cultu¬re. As reliability analysis internal consistency coefficients and the item-total correlati¬ons were examined. Data were analyzed by LISREL 8.54 and SPSS 15.0.

The results of confirmatory factor analysis demonstrated that the sixteen items lo¬aded on two factors (emotional interest and cognitive interest) and that the factor structure was harmonized with the factor structure of the original scale (x^2= 245.88, df= 99, RMSEA= .076, NFI= .90, NNFI= .92, CFI= .94, IFI= .94, SRMR= .056). The internal consistency reliability coefficients of emotional interest and cognitive interest were .90 and .89. The corrected item-total correlations of Student Interest Scale ranged from .56 to .78.

Based on previous studies' findings about learning process, it has become apparent that student interest is one of the major motivator for learning. In addition, the function of student interest in self-learning activities has been noticed by constructivist approach (Sünbül, 2011). Student emotional interest and cognitive interest are both positive variables that may lead to significant contributions for students in learning (Mazer, 2012). In terms of relationship between student interest and successful learning experiences, overall findings proved that Student Interest Scale had high validity and reliability scores and that it may be used as a valid and reliable instrument in order to identify students' interest level in school settings. For all that, the following studies on these concepts that will use Student Interest Scale are important for its psychometric validity and reliability properties.