



Adaptation of the Teacher Attitudes Towards Self-Regulated Learning Scale to Turkish and Examining of Primary School Teachers' Attitudes towards Self-Regulated Learning*

İsmail SARIKAYA** , Yavuz SÖKMEN***

Received date: 30.04.2020

Accepted date: 02.09.2020

Abstract

The aim of this study is to carry out studies within the scope of adaptation of the Teacher Attitudes Toward Self-Regulated Learning Scale for primary school teachers developed by Steinbach and Stoeger and examine the primary school teachers' attitudes towards self-regulated learning according to various variables. The study consists of two stages as the adaptation and examination of primary school teachers' attitudes towards self-regulation according to various variables; data were collected from two different samples. Scale adaptation steps were followed in the first stage of the study. In this context, the necessary permits were received by mail from the relevant authors. The exact form of scale translated into Turkish by the researcher under expert refereeing. The prepared form was applied to 401 primary school teachers in the east of Turkey. Confirmatory factor analysis (CFA) was performed with this data. The 28 items, seven-factor structure of the scale was tested. It was determined that model fit indices are acceptable and have a perfect fit level ($X^2/sd=1.98$, $RMSEA=.050$, $CFI=.99$, $RFI=.98$, $NFI=.98$, $IFI=.99$, $NNFI=.99$, $SRMR=.028$, $RMR=.069$, $GFI=.89$ $AGFI=.87$). At the end of the reliability analyses Cronbach's alpha coefficient was found .90, Guttman's value was .91. Correlation values between sub-factors were found to be between .79 and .85. The second stage of the study was carried out in accordance with the general survey model. It was found that primary school teacher's (n=550) attitudes toward self-regulated learning differs significantly according to some variables.

Keywords: Self-regulated learning, attitude, primary school teachers.

* A part of the study (Scale adaptation/Study 1) was presented as an oral presentation in 18th International Primary Teacher Education Symposium.

** Bayburt University, Primary Education Department, Bayburt, Turkey; ismailsarikaya24@gmail.com

*** Atatürk University, Primary Education Department, Bayburt, Turkey; yavuzsokmen@atauni.edu.tr

Öz-düzenlemeli Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Sınıf Öğretmenlerinin Öz-düzenlemeli Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*

İsmail SARIKAYA** , Yavuz SÖKMEN***

Geliş tarihi: 30.04.2020

Kabul tarihi: 02.09.2020

Öz

Bu çalışmanın amacı Steinbach ve Stoeger tarafından ilkökul öğretmenleri için geliştirilen Öz-düzenlemeli Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeğini Türk alanyazınına kazandırmak ve sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Çalışma, ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi olmak üzere iki aşamada; iki farklı örneklemden toplanan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında ölçek uyarlama adımları izlenmiştir. Gerekli izinlerin alınmasının ardından ölçek maddeleri uzman denetiminde Türkçeye çevrilmiştir. Ölçek formu Türkiye'nin doğusunda yer alan üç ilde görevli toplam 401 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin 28 maddeden oluşan yedi faktörlü yapısı sınanmıştır. Model uyum indekslerinin kabul edilebilir ve mükemmel uyum düzeyinde değer aldığı tespit edilmiştir ($X^2/sd=1.98$, RMSEA=.050, CFI=.99, RFI=.98, NFI=.98, IFI=.99, NNFI=.99, SRMR=.028, RMR=.069, AGFI=.87, GFI=.89). Ölçeğin tamamına yönelik Cronbach alfa değeri .90; Guttman's değeri .91 olarak hesaplanmıştır. Alt faktörler arası korelasyon değerlerinin ise .79 ile .85 arasında değer aldığı görülmüştür. Çalışmanın ikinci aşaması genel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin (n=550) öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öz-düzenlemeli öğrenme, tutum, sınıf öğretmenleri.

* Çalışmanın bir kısmı (Ölçek uyarlama/Çalışma 1) 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Bayburt Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Bayburt, Türkiye; ismailsarikaya24@gmail.com

*** Atatürk Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Erzurum, Türkiye; yavuzsokmen@atauni.edu.tr

1. Giriş

Bilindiği üzere eğitim sistemleri, müfredatlar, öğretim programları güncel öğretim yaklaşım ve yöntemlerinden etkilenmektedir. Yeni ve alternatif öğretim uygulamalarının, özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren farklı kültür ve coğrafyalarda denendiği, uyarlanmaya çalışıldığı ifade edilebilir. Bu yaklaşımlar, beraberinde yeni kavramları da getirmektedir. Bu kavramlardan biri de ilk olarak sosyal bilişsel öğrenme kuramında Bandura'nın gündeme getirdiği öz-düzenleme kavramıdır. Bandura'ya (1991) göre öz-düzenleme, kişinin kendisine yönelik hedefler belirlemesi ve bu hedeflere ulaşabilmek için elindeki kaynakları kullanarak çaba sarf etmesidir. Daha genel anlamda öz-düzenleme, bireyin kendi belirlediği hedeflere ulaşmak adına geliştirdiği, döngüsel ve belirli bir sistematik içerisinde ortaya koyduğu bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor edimlerin tamamıdır (Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman, 2000a).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere öz-düzenleme, bireylerin öğrenmeleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Son zamanlarda çoğu eğitimci ve politika yapıcıya göre resmi eğitimin ana amacının öğrencilere öz-düzenleyici becerileri öğretmek olması fikrini savunmaktadır (Boekaerts, 1997). Bunun yanı sıra Steinbach ve Stoeger'e (2018) göre öz-düzenleme çocukların olabildiğince erken öğrenmeleri gereken temel bir eksikliktir. Bu düşünceyi benimseyen ve öz-düzenlemenin öğrenme üzerindeki yadsınamaz etkisini kabul eden birçok ülke, ilkökul programlarında öz-düzenleme ve öz-düzenlemeli öğrenme eğitime yer vermektedir (Perry ve Rahim, 2011). Zimmerman (2000a), bireyin öz-düzenleme becerilerinin, içinde yaşadığı sosyal çevrede geliştiğini ve daha sonra birey tarafından içselleştirildiğini vurgulamaktadır. Okulun sosyal bir çevre olması öz-düzenleme eğitiminin temellerinin özellikle ilkökul kademesinde atılmasına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin öz-düzenleme ve öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik duyuşsal özelliklerinin ve öz-düzenleme eğitimi sunma durumlarının öğrenciler için büyük önem arz ettiği söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öz-düzenleme kavramı hakkında ne kadar bilgi sahibi oldukları ve öz-düzenlemeli uygulamaların ilkökul düzeyinde yapılmasına ilişkin görüşleri hakkında çok az şey bilinmektedir (Lombaerts vd., 2009). Bu yönüyle de uyarlanan ölçeğin ilgili araştırmacılara sunulmasının önemli olduğu söylenebilir.

Öz-düzenlemeli öğrenme ise basit anlamda öğrenme olayının bireysel düzenlenmesi, sürecin birey tarafından yönetilmesi olarak tanımlanmaktadır (Pintrich, 2000). Schunk (1996) ise öz-düzenlemeli öğrenmeyi, kişinin öğrendiklerini içselleştirebilmesi ve öğrenme ortamını kontrol edebilmesi için hedefler belirlemesi, bu hedeflere ulaşmasını sağlayacak stratejiler geliştirmesi, geliştirdiği stratejileri uygulaması ve öğrenme amacına yönelik olarak bahsedilen sürecin tamamını izlemesi olarak açıklamaktadır. Öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik olarak yapılan bu ve benzeri tanımlar dikkate alındığında, öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullarda ve özellikle ilkökul seviyesindeki öğrencilerin öğrenme ve öğrenmeyi içselleştirme sürecinde, öz-düzenlemeli öğrenmenin etkililiği ve önemi daha dikkat çekici hale gelmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamasına rağmen (Callan, ve Shim, 2019; Lombaerts vd., 2009), öğrencilerin kendi öz-düzenlemelerini artırmalarını çok az öğretmen sağlayabilmektedir (Zimmerman, 2002). Öğretmen öz-düzenlemesi ise, öğretmenlerin sahip oldukları üstbilişsel becerilerini, motivasyonlarını ve stratejilerini etkin bir öğretim yapmak için organize etmesi ve bunu sürdürmesi olarak tanımlanmaktadır (Capa- Aydın, Sungur ve Uzuntiryaki, 2009). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmek için, öğretmenlere düşen belki de en önemli rolün, öğrencilerin öz-düzenleyici stratejilerini geliştirmek için kendilerini

izlemeyi teşvik etmesi olduğu ifade edilmektedir (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996). Fakat öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi sınıflarında teşvik edip etmedikleri ve nasıl teşvik ettikleriyle ilgili çok az şey bilinmektedir (Dignath ve Büttner, 2018).

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin öğrenme sürecindeki öz-düzenleme davranışlarını ve öz-düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmeyi içselleştirmeleri üzerindeki etkisini inceleyen çok sayıda çalışmanın var olduğu görülebilir (örn. Bandura, 1993; Zimmerman, 2002). Öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik duysal özelliklerinin belirlenmesine, öz-düzenlemeli öğrenmeyi kullanma durumlarına yönelik çalışmaların ise daha az sayıda olduğu görülmektedir (Woolfolk Hoy ve Burke Spero, 2005). Bu durum araştırmanın alanyazına sağlayacağı katkıya işaret etmektedir. Bununla birlikte Op't Eynde, De Corte ve Verschaffel (2007) öz-düzenleme kavramının ortaya çıktığı ilk zamanlarda daha çok bilişsel faktörlerle ilişkili olarak algılandığını, duysal faktörlerin etkisinin ise az olduğunun varsayıldığını, buna bağlı olarak yapılan çalışmaların daha çok biliş ve üstbiliş çerçevesinde yürütüldüğünü ifade etmektedir. Araştırmacılar, bu sebepten dolayı alanyazında yer alan araştırmalarda öz-düzenleme sürecindeki duysal ve motivasyonel bileşenlere daha az odaklanıldığını; bu yönde yapılacak çalışmaların öz-düzenleme sürecindeki duysal faktörlerin ortaya konması açısından önemli görüldüğünü ifade etmektedirler.

Dikkat çeken bir diğer durum ise okullarda uygulanan öz-düzenlemeli öğrenme programlarının etki büyüklüğünde var olan değişkenliktir. Öğretmenler tarafından uygulanan öz-düzenlemeli öğrenme müdahalelerinin araştırmacılar tarafından uygulananlara göre daha küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir (Dignath ve Büttner, 2008; Dignath, Buettner ve Langfeldt, 2008). Öğretmenlerin yürütmüş oldukları çalışmalardaki düşük etki büyüklüğü, araştırmacılar tarafından çok fazla ilgi görmemiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili olarak yetersiz bilgi sahibi olmalarının yanı sıra öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutum ve inançlarının da düşük olmasının (Perry, Hutchinson ve Thauberger, 2007; Steinbach ve Stoeger, 2018) etkili olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğunu ifade eden Steinbach ve Stoeger (2018) Öz-düzenlemeli Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeğini geliştirmişlerdir.

Söz konusu ölçek ilkökul öğretmenleri için geliştirilmiştir. Literatürde benzer ölçeklerin yer aldığını vurgulayan araştırmacılar var olan ölçeklerin iki temel sınırlılığını dile getirmişlerdir. Birinci sınırlılık, mevcut ölçeklerin öz-düzenlemeye yönelik tutumları ölçmekten ziyade bilişsel bileşenlere odaklanması; ikinci sınırlılık, ilgili ölçeklerin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumları doğrudan ölçmek yerine yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları içerisinde öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik katılımcı tutumlarını değerlendirmesidir. Ölçeği geliştiren araştırmacılar bu sınırlılıkların ötesinde bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamış ve ölçeği Ziegler ve Stoeger'in yedi aşamalı öz-düzenlemeli öğrenme modeline uygun olarak geliştirmişlerdir. Bu aşamalar, öz-değerlendirme, hedef belirleme, planlama, uygulama, izleme, çıktının değerlendirilmesi ve strateji düzenleme adımlarını içermektedir. Ölçeği geliştiren araştırmacılar, madde havuzunu ilgili alanyazını dikkate alarak oluşturmuşlardır. Oluşturulan ölçek formu ilk olarak 230 ilkökul öğretmenine uygulanmış ve elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda yedi ve dört alt boyuttan oluşan iki farklı yapı ortaya konmuştur. Ölçek daha sonra 400 öğretmene daha uygulanmış ve elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin her iki yapısı da doğrulanmıştır ancak araştırmacılar yedi faktörlü yapıya ait uyum indekslerinin daha ideal değerler sunduğunu rapor etmektedirler (Steinbach ve

Stoeger, 2018). 28 maddeden oluşan ölçekte katılımcılardan her madde için “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden birini işaretlemeleri beklenmektedir.

Bu bağlamda mevcut araştırmanın öncelikli amacı, alanyazında yer alan ölçeklerin sınırlılıkları göz önünde bulundurularak ilkokul öğretmenleri için geliştirilmiş Öz-düzenlemeli Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Tutumları ölçeğini Türk alanyazınına kazandırmak; ikinci aşamada araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeye yönelik tutumlarının cinsiyete, öğrenme motivasyonu ve öz-yeterlik inanç düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Mevcut Türk alanyazınında benzer bir ölçme aracının olmayışı ve bu ölçme aracı kullanılarak yapılacak araştırmaların öz-düzenlemeli öğrenme alanyazınına sunacağı katkı, çalışmanın önemi ve gerekçesi hakkında ipuçları sunmaktadır.

2. Yöntem

Araştırma, iki farklı aşamada gerçekleştiği için yöntemlere ait detaylar farklı başlıklar altında sunulmuştur. İlk aşamada ölçek uyarlama adımları izlenmiştir. Uyarlanan ölçek Ek-1’de yer almaktadır. İkinci aşamada ise sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeye yönelik tutumları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma, bilimsel ve etik kurallara uygun olarak yürütülmüştür.

2.1. Çalışma 1

2.1.1. Araştırmanın Deseni ve Süreç

Çalışmanın birinci aşamasında ölçek uyarlama adımları izlenmiştir. İlk olarak, ölçeği geliştiren araştırmacılarından mail yoluyla uyarlama izni talep edilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Ölçek formu Ziegler ve Stoeger’in öz-düzenleme kuramına dayandırıldığı için başlangıçta kuram detaylıca incelenmiş ve daha sonra ölçek maddeleri Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formu; ikisi temel eğitim, biri Türkçe eğitimi, biri yabancı diller eğitimi öğretim üyesi olmak üzere toplamda dört farklı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda birkaç maddede düzeltmeler yapılmış; bazı maddelerin ise yapısı değiştirilmiştir. Oluşturulan taslak formda yer alan maddelerin anlaşılabilir olup olmadığını tespit etmek amacıyla ölçek formu beşi doktora; 10’u yüksek lisans eğitimi almakta olan 15 sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütler neticesinde dört maddenin anlaşılır olmadığı tespit edilmiş ve maddelerde aynı uzman ekibin görüş ve onayları doğrultusunda küçük değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler kelime seçimlerini ve cümle öğelerinin yer değiştirmesini içermektedir. Oluşturulan form bu haliyle çalışma grubuna uygulanmıştır.

2.1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın birinci aşamasının çalışma grubunu, Türkiye’nin doğusunda yer alan üç ilde görev yapan 401 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 245’i (%61) kadın; 156’sı (%39) erkektir. Öğretmenlerin tamamı devlet okullarında kadrolu olarak görev yapmaktadır. Çalışma, gönüllülük esas alınarak yürütülmüş; veriler araştırmacılar tarafından toplanmıştır.

2.1.3. Verilerin Analizi

Araştırma, bir ölçek uyarlama çalışması olduğundan mevcut yapının uyumunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış; uyum indeksleri hesaplanmıştır. İlk olarak verilerin analize uygun olup olmadığı değerlendirilmiş; eksik ve hatalı veriler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Boş bırakılan hücre sayısının veri seti içerisinde %2'lik oranı geçmemesi önerilmektedir (Kalton ve Kaspyzyk, 1986). Çalışma kapsamında elde edilen veri seti içerisinde dokuz ölçek formunun neredeyse tamamen boş bırakıldığı fark edilmiştir. Bu ölçek formları çalışma kapsamı dışında bırakılmış ve analizler 401 öğretmenden elde edilen veri setiyle gerçekleştirilmiştir. Bu veri setinde boş bırakıldığı tespit edilen iki hücre ise aritmetik ortalama ile doldurulmuştur. Daha sonra veri setinin çok değişkenli normal dağılım sergileyip sergilemediğini tespit etmek amacıyla Mahalonobis uzaklık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda verilerin çok değişkenli normal dağılım sergilediği tespit edilmiş; doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizleri de aynı veri seti üzerinden hesaplanarak rapor edilmiştir. Analizler, SPSS 24 ve LISREL 8.80 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

2.2. Çalışma 2

2.2.1. Araştırmanın Deseni

Çalışmanın ikinci aşaması genel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Tarama araştırmaları evrenin içerisinden seçilmiş ve evreni temsil etme gücü bulunan bir örneklemden görüş, inanç, tutum, bilgi vb. toplayıp genel durumu ortaya koymak amacıyla yapılabilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015). Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlandığından genel tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür.

2.2.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın ikinci aşama verileri Doğu Karadeniz Bölgesinde yer alan dört farklı ilde görevli 550 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Uygun örnekleme, en az maliyetle en yüksek düzeyde katılımcıya ulaşmak amacıyla kullanılabilir (Fraenkel vd., 2015; McMillan ve Schumacher, 2014). Katılımcıların tamamı il ve ilçe merkezlerinde yer alan devlet okullarında görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 309'u (%56.2) kadın; 241'i (43.8) erkektir. Katılımcıların 156'sı (%28.4) sayısal, 362'si (%65.8) eşit ağırlık ve 32'si (5.8) sözel alanlardan mezun olmuştur.

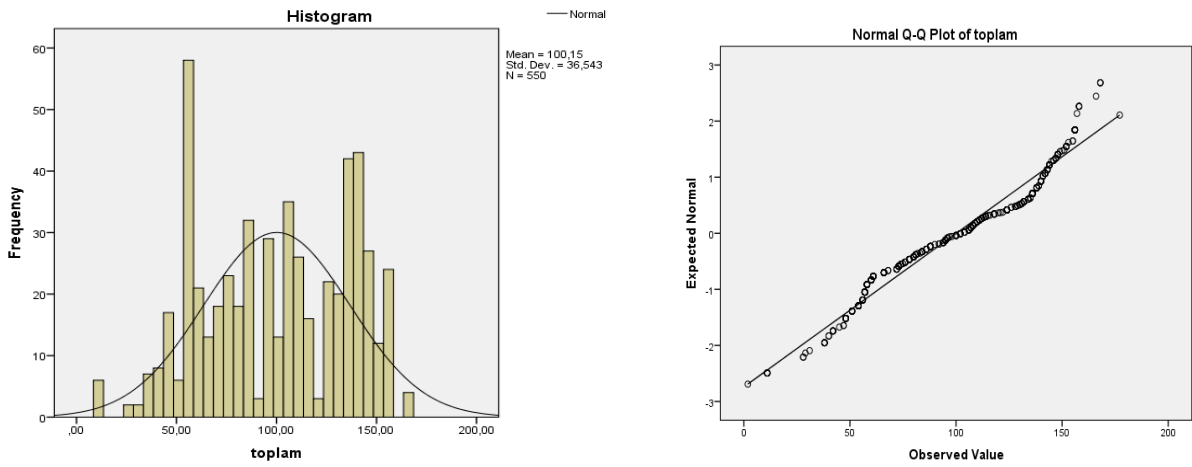
2.2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada, Steinbach ve Stoeger (2018) tarafından geliştirilen ve bu çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından uyarlanan Öz-düzenlemeli Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin detaylı veriler çalışmanın bulgular kısmında sunulmuştur. Bu çalışma kapsamında ölçeğin yalnızca güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .92; Guttman iki yarı değeri ise .89 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçekle beraber katılımcılara bu çalışma kapsamında hazırlanmış olan kişisel bilgi formu da uygulanmıştır. Bu formda katılımcıların cinsiyetlerini, öğrenme motivasyonlarını ve öğrenme öz-yeterlik inançlarını tespit etmeye yönelik maddeler yer almaktadır. Değişkenler kategorik olarak düzenlenmiş; bu yolla katılımcı görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Etik kurul kararı için Atatürk Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı, Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığına başvuru yapılmış ve etik kurul izni alınmıştır (Toplantı Tarihi=02.03.2020, Toplantı Sayısı=05; Karar No=02).

2.2.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın ikinci aşamasından elde edilen verilerin analizinde bağımsız gruplar için t-testi ve bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Ayrıca ortalama ve standart sapma gibi betimsel analizlere de yer verilmiştir. Analizler için, grup karşılaştırılmasının yapılması, iki ve ikiden fazla grubun karşılaştırılması, grupların birbirleriyle ilişkisiz olması ve en az eşit aralık düzeyinde ölçülmüş bir bağımlı değişkenin olması varsayımları (Kilmen, 2015) kendiliğinden karşılanmıştır. Analiz için son varsayım ise verilerin normal dağılım göstermesi ile ilgilidir. Bu varsayımı test etmek amacıyla ilk olarak aritmetik ortalama-medyan değerleri ($X_{ort}=100,15$; medyan=102) çarpıklık (Skewness=-.153, Skewness Standart Hata=.104) ve basıklık değerleri (Kurtosis=-.865, Kurtosis Standart Hata=.308), histogram ve Q-Q grafikleri incelenmiştir. Veri setinin dağılımlarına ilişkin histogram ile kutu grafikleri Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Veri Setine Ait Histogram ve Q-Q Grafikleri

Veri setine ait ortalama-medyan değerlerinin yakın olması (Kilmen, 2015), çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında değer alması (Karagöz, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2013) normal dağılımın belirtilerindedir. Şekil 1'de yer alan histogram ve Q-Q grafikleri de normal dağılım varsayımının sağlandığına işaret etmektedir. Ayrıca veri analizinden önce varyansların homojenliği varsayımı Levene's testi ile sınanmış olup öğrenme esnasındaki motivasyon seviyesine göre varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2,547)}=.767$; $p=.465$). Bu durumda ilgili değişkenin çoklu karşılaştırma analizinde Tukey HSD testi kullanılmıştır. Field (2013), varyansların eşitliği varsayımının sağlandığı durumlarda bu testin kullanımının daha uygun olduğunu; Tukey testinin 1. Tip hata oranını hesaba katarak analiz yaptığını ve buna göre anlamlılık düzeyi hesapladığını bildirmektedir. Öğrenme esnasındaki öz-yeterlik seviyesine göre ise varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(2,547)}=30.950$; $p=.000$). Bu durumda Field, Games-Howell testinin kullanılması gerektiğini önermektedir. Bu doğrultuda ilgili değişkenin alt boyutları arasındaki farklılığa Games-Howell çoklu karşılaştırma testi ile bakılmıştır. Bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizinde etki büyüklüğü eta kare ile hesaplanmaktadır. Hesaplama el ile yapılmakta olup gruplar arası kareler toplamının toplam kareler toplamına oranından elde edilmektedir (Kilmen, 2015). Bu çalışma kapsamında eta kare değerini yorumlamak için Cohen'in (2007) kesim noktaları kullanılmıştır. Bu bağlamda eta kare değerleri, 0.01 ile 0.06 arası düşük; 0.06 ile 0.138 arası orta; 0.138 ve üzeri değerler için yüksek etki

büyüklüğü olarak yorumlanmıştır. Yapılan analizlerin tamamı SPSS 24 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın her iki aşamasına ait bulgular farklı başlıklar altında sunulmuştur.

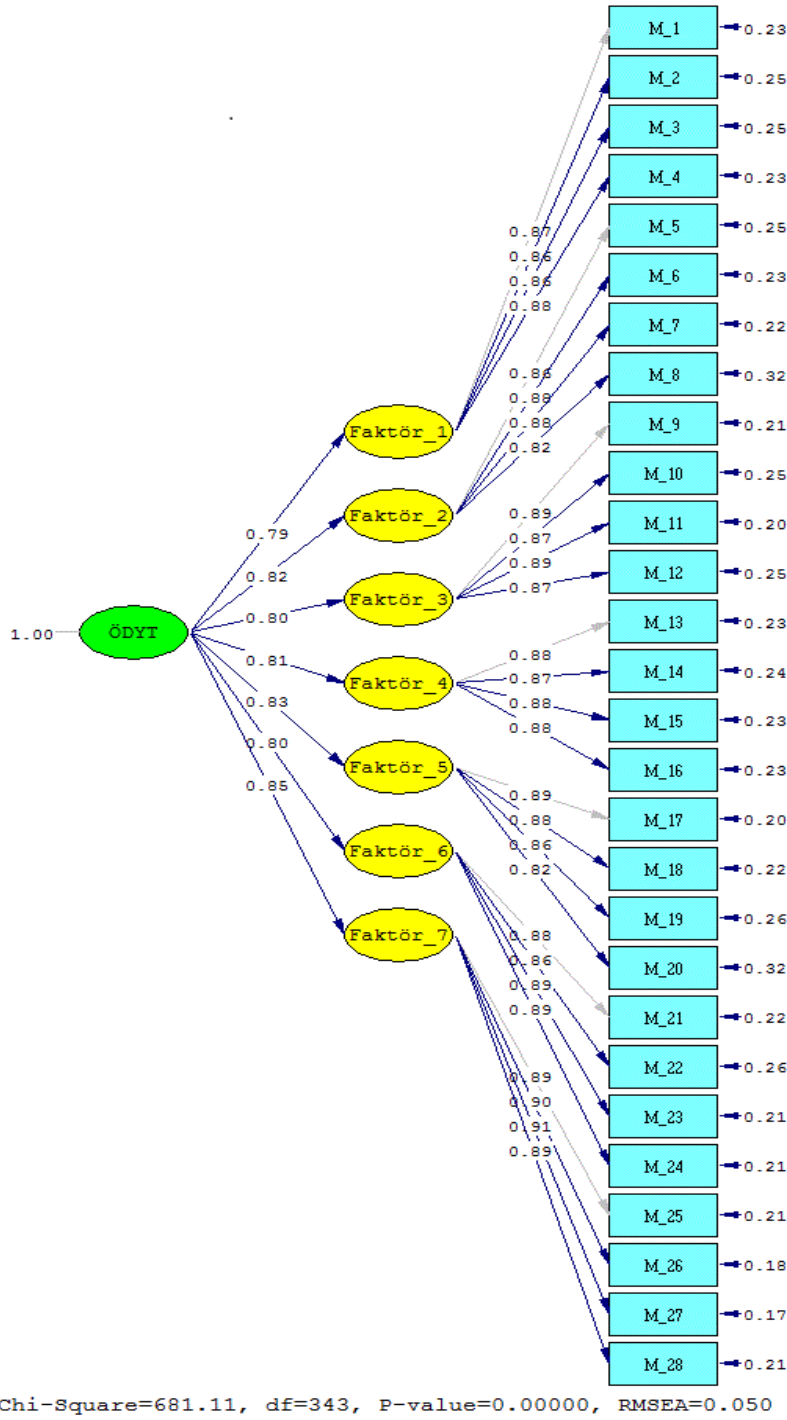
3.1. Çalışma 1

Ölçeğin Türk kültürüne uyumunu ve yapı uygunluğunu tespit etmek amacıyla yapılan birinci düzey DFA sonucunda 28 madde ve yedi faktörden oluşan yapının ki-kare uyum indeksinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($X^2=681.11$, $sd=343$, $p=.000$). Seçer (2015), X^2 değerinin anlamlı bulunması halinde diğer uyum indekslerine bakılması gerektiğini belirtmektedir. Steinbach ve Stoeger (2018) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda dört ve yedi faktörlü yapıya ilişkin elde edilen uyum indeksleri ile bu çalışma kapsamında ulaşılan uyum indeks değerleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Ölçeğe Ait Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Steinbach ve Stoeger (dört faktörlü yapı)	Steinbach ve Stoeger (yedi faktörlü yapı)	Bu çalışma kapsamında ulaşılan değerler	Kabul Edilebilir Uyum Aralığı	Mükemmel Uyum Aralığı	Sonuç (Raykov ve Marcoulides, 2006)
X^2/sd	2.69	2.23	1.98	2.5-3	0-2.5	Mükemmel Uyum
RMSEA	.08	.06	.050	$\leq .08$	$\leq .05$	Mükemmel Uyum
RMR			.069	$\leq .08$	$\leq .05$	Kabul Edilebilir
SRMR	.07	.05	.028	$\leq .08$	$\leq .05$	Mükemmel Uyum
NFI			.98	$\geq .90$	$\geq .95$	Mükemmel Uyum
NNFI			.99	$\geq .90$	$\geq .95$	Mükemmel Uyum
CFI	.81	.92	.99	$\geq .90$	$\geq .95$	Mükemmel Uyum
IFI			.99	$\geq .90$	$\geq .95$	Mükemmel Uyum
RFI			.98	$\geq .90$	$\geq .95$	Mükemmel Uyum
GFI			.89	$\geq .85$	$\geq .90$	Kabul Edilebilir
AGFI			.87	$\geq .85$	$\geq .90$	Kabul Edilebilir

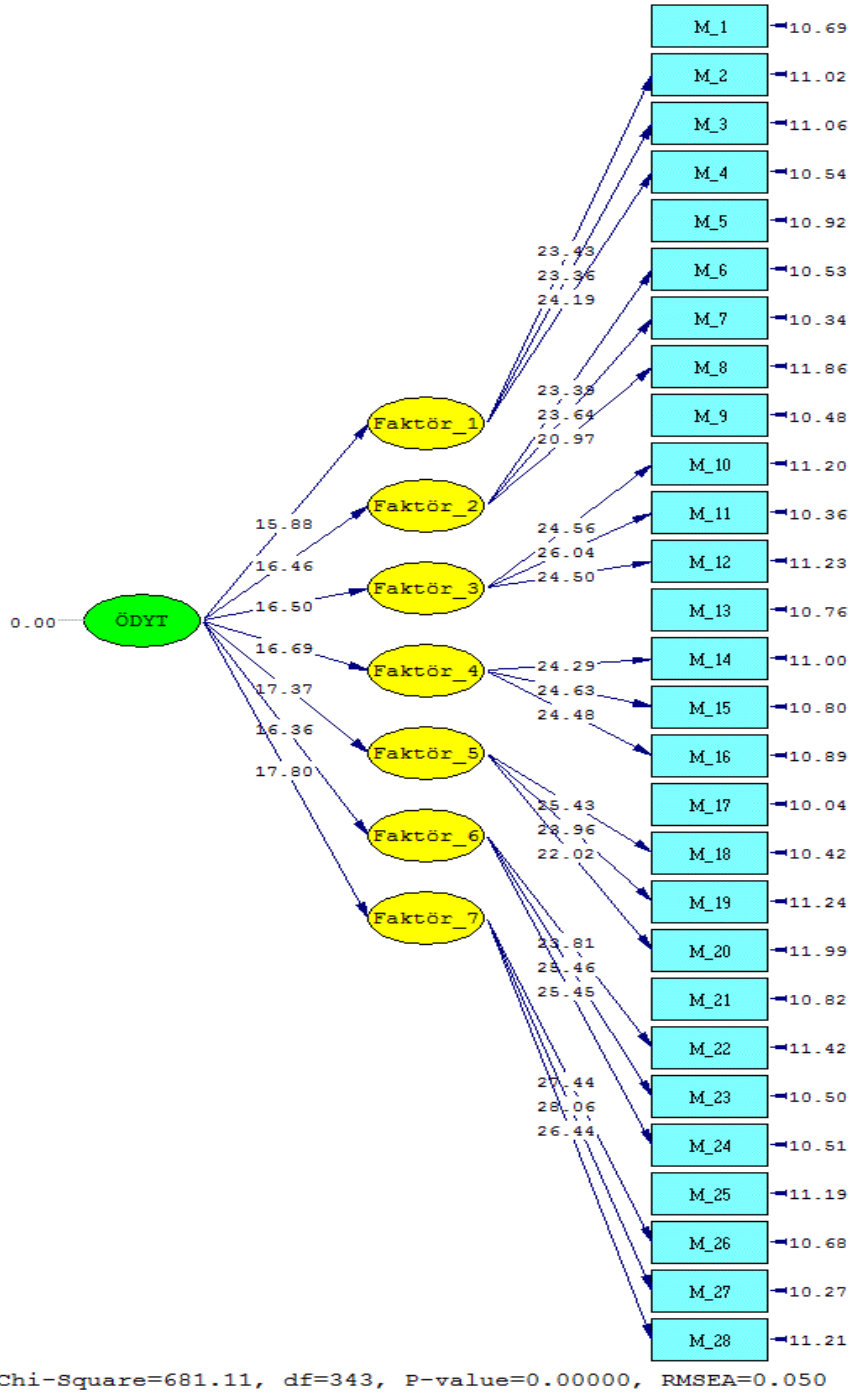
Tablo 1 incelendiğinde Ki kare/serbestlik derecesi değerinin (X^2/sd) Steinbach ve Stoeger (2018) tarafından dört faktörlü yapı için 2.69; yedi faktörlü yapı için 2.23 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu çalışma kapsamında ise ilgili uyum indeksi 1.98 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kurulan model için mükemmel uyum düzeyine işaret etmektedir. Bununla birlikte RMSEA, SRMR, NFI, NNFI, CFI, IFI, RFI ve GFI uyum indekslerinin mükemmel uyum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. RMR, GFI ve AGFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmüştür. Steinbach ve Stoeger’in gerek dört gerek yedi faktörlü yapıya ilişkin uyum indeksleriyle kıyaslandığında, bu çalışma kapsamında elde edilen değerlerin daha iyi uyuma işaret ettiği ifade edilebilir. Ölçeğe ait uyum indeksleri, yedi faktörlü yapıya ilişkin model uyumunun sağlandığını göstermektedir. Ölçeğin yedi faktörlü yapısından oluşan modele ilişkin yapı, Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Modele İlişkin Yapı (Madde Toplam Korelasyonları)

Şekil 2 incelendiğinde madde toplam korelasyon değerlerinin .82 ile .91 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu katsayılar her bir değişken ile gizil değişken arasındaki korelasyonu belirtmektedir. Korelasyon katsayısı ne kadar yüksek ise ilgili değişkenin gizil değişkeni açıklama oranı da o kadar yüksek olur (Çelik ve Yılmaz, 2016). Ayrıca Büyüköztürk (2007) ilgili korelasyon değerlerinin ölçülmesi hedeflenen özelliği ayırt etme bakımından en az .30 veya üzeri bir değere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda ölçek maddelerinin yüksek düzeyde bir

korelasyon sergilediği ve hedeflenen özelliği ayırt etme bakımından uygun olduğu ifade edilebilir. Aşağıda yer alan Şekil 3'te ise maddelere ait t değerlerini gösteren diyagram yer almaktadır.



Şekil 3. Modele İlişkin Yapı (t Değerleri Diyagramı)

Şekil 3'te yer alan diyagram incelendiğinde bütün değişkenler için t değerlerinin anlamlı olduğunu görülmektedir. Bu da ilgili maddelerin aynı özelliği ölçmeye yönelik olmadığı yönünde bir kanıt oluşturmaktadır. Bu bağlamda ölçekte yer alan maddelerin farklı özellikleri ölçmeye yönelik olduğu ve model uyumunun sağlandığını ifade edilebilir.

Ölçeğin güvenirlik analizleri için Cronbach' alfa ve Guttman's güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Tablo 2'de ölçeği geliştiren araştırmacıların rapor ettikleri güvenirlik katsayıları ile bu çalışma kapsamında elde edilen güvenirlik katsayıları sunulmuştur.

Tablo 2. Güvenirlik Katsayıları

	Steinbach ve Stoeger (2018)	Bu çalışma kapsamında ulaşılan değerler
Cronbach' alfa	.81	.90
Guttman's	.82	.91
Cronbach' alfa (Faktörler arası)	.69-.91	.79-.85

Tablo 2'den anlaşılacağı üzere ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından ölçeğin tamamına yönelik Cronbach' alfa katsayısı .81; Guttman's değeri ise .82 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırma kapsamında ise ölçeğin tamamına yönelik Cronbach' alfa katsayısı .90; Gutmann's değeri ise .91 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin gerekli güvenirliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013; Fornell ve Larcker, 1981). Alt boyutlara ait güvenirlik katsayılarının da .70 ve üzerinde değer alması ölçeğin güvenilir ölçümler yapabileceğine işaret etmektedir. Sonuç olarak ölçeğin yapı uyumunun sağlandığı, ölçeğin Türkçe formunun güvenilir ve geçerli ölçümler sunacağı söylenebilir.

3.2. Çalışma 2

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Gruplar için t testi yapılmıştır. Betimsel istatistik sonuçları ile t testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Kadın	309	100.47	35.73	.236	548	.813
Erkek	241	99.73	37.62			

Tablo 3, araştırmaya katılan kadın sınıf öğretmenlerinin (N=309) erkeklerden (N=241) daha fazla olduğunu ve kadınların öz-düzenlemeye yönelik tutum ortalamalarının (\bar{X} =100.47; SS=35.73) erkeklerden (\bar{X} =99.73; SS=37.62) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda katılımcıların öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t_{(548)}=.236$; $p=.813$). Katılımcıların öğrenme esnasındaki motivasyon seviyelerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrenme Esnası Motivasyon Seviyesine İlişkin Betimsel Analiz Bulguları

Motivasyon Seviyesi	Frekans	Yüzde	Birikimli Yüzde	\bar{X}	Standart Sapma
Düşük	190	34.5	34.5	64.74	20.48
Orta	135	24.5	59	97.59	22.22
Yüksek	225	41	100	131.53	23.76
Toplam	550	100			

Tablo 4'ten 190 katılımcının (%34.5) düşük düzeyde (\bar{X} =64.74; SS=20.48); 135 katılımcının (%24.5) orta düzeyde (\bar{X} =97.59; SS=22.22) ve 225 katılımcının (%41) yüksek düzeyde (\bar{X} =131.53; SS=23.76) öğrenme motivasyonuna sahip olduğunu belirttikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca tablodan, katılımcıların yaklaşık olarak üçte birinin öğrenme esnasında yeteri düzeyde motive olamadığı da

anlaşılabilir. Katılımcıların öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumlarının öğrenme esnasındaki motivasyon seviyelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış olup bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrenme Esnasındaki Motivasyon Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Ortalama Farkı (I-J)	p	η^2	Fark
Gruplar Arası	460624.108	2	230312.054	463.266		.000	0.628	
Gruplar İçi	271940.466	547	497.149					
Toplam	732564.575	549						
Yüksek-Düşük					66.78596	.000		Yüksek>Düşük
Yüksek-Orta					33.94074	.000		Yüksek>Orta
Orta-Düşük					32.84522	.000		Orta>Düşük

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumlarının öğrenme esnasındaki motivasyon seviyelerine göre anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır ($F_{(2, 547)}=463.266$; $p=.000$; $\eta^2=0.628$). Eta kare değeri göz önünde bulundurulduğunda etki düzeyinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Farkın hangi gruplar arasında ve hangi grubun lehine olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçları, yüksek motivasyona sahip öğretmenler ile ($\bar{X}=131.53$; $SS=23.76$) düşük motivasyona sahip öğretmenler ($\bar{X}=64.74$; $SS=20.48$) arasında yüksek motivasyonlu öğretmenlerin lehine ve anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır (I-J=66.78596; $p=.000$; GA=[61.62, 71.94]). Yüksek motivasyona sahip öğretmenler ile ($\bar{X}=131.53$; $SS=23.76$) orta düzeyde motivasyona sahip öğretmenler ($\bar{X}=97.59$; $SS=22.22$) arasında yüksek motivasyonlu öğretmenlerin lehine ve anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir (I-J=33.94074; $p=.000$; GA=[28.23, 39.64]). Bununla birlikte orta düzeyde motivasyona sahip öğretmenler ($\bar{X}=97.59$; $SS=22.22$) ile düşük motivasyona sahip öğretmenler ($\bar{X}=64.74$; $SS=20.48$) arasında orta düzeyde motivasyona sahip öğretmenlerin lehine ve anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (I-J=32.84522; $p=.000$; GA=[26.94, 38.74]). Bu durumda öğretmenlerin öğrenme esnasındaki motivasyon düzeylerinin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Katılımcıların öğrenme esnasındaki öz-yeterlik inanç seviyelerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğrenme Esnası Öz-yeterlik İnanç Seviyesine İlişkin Betimsel Analiz Bulguları

Öz-yeterlik İnanç Seviyesi	Frekans	Yüzde	Birikimli Yüzde	\bar{X}	Standart Sapma
Düşük	123	22.4	22.4	61.70	17.67
Orta	240	43.6	66	101.23	32.52
Yüksek	187	34	100	123.98	28.7
Toplam	550	100			

Tablo 6'dan 123 katılımcının (%22.4) düşük düzeyde ($\bar{X}=61.70$; $SS=17.67$); 240 katılımcının (%43.6) orta düzeyde ($\bar{X}=101.23$; $SS=32.52$) ve 187 katılımcının (%34) yüksek düzeyde

(\bar{X} =123.98; SS=28.7) öz-yeterlik inancına sahip olduğunu belirttikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca tablodan, katılımcıların yaklaşık olarak dörtte birinin öğrenme esnasında yeteri düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olmadığı da anlaşılabilir. Katılımcı öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumlarının öğrenme esnasındaki öz-yeterlik inanç seviyelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrenme Esnasındaki Öz-yeterlik İnanç Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Ortalama Farkı (I-J)	p	η^2	Fark
Gruplar Arası	288330.199	2	144165.100	177.515		.000	0.393	
Gruplar İçi	444234.375	547	812.129					
Toplam	732564.575	549						
Yüksek-Düşük					62.28199	.000		Yüksek>Düşük
Yüksek-Orta					22.75597	.000		Yüksek>Orta
Orta-Düşük					39.52602	.000		Orta>Düşük

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumlarının öğrenme esnasındaki öz-yeterlik inanç seviyelerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2, 547)}=177.515$; $p=.000$; $\eta^2=0.393$). Eta kare değeri göz önünde bulundurulduğunda öğrenme esnasındaki öz-yeterlik inanç seviyesinin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutum üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Farkın hangi gruplar arasında ve hangi grubun lehine olduğunu belirlemek amacıyla Games-Howell testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçları, yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler ile (\bar{X} =123.98; SS=28.7) düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler (\bar{X} =61.70; SS=17.67) arasında yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin lehine ve anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır (I-J=62.28199; $p=.000$; GA=[56.07, 68.49]). Yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler ile (\bar{X} =123.98; SS=28.7) orta düzeyde öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler (\bar{X} =101.23; SS=32.52) arasında yine, yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin lehine ve anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (I-J=22.75597; $p=.000$; GA=[15.77, 29.73]). Bununla birlikte orta düzeyde öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler (\bar{X} =101.23; SS=32.52) ile düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler (\bar{X} =61.70; SS=17.67) arasında orta düzey öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin lehine ve anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir (I-J=39.52602; $p=.000$; GA=[33.32, 45.72]). Bu durumda, öğretmenlerin öğrenme esnasındaki öz-yeterlik inanç seviyelerinin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma kapsamında Steinbach ve Stoeger (2018) tarafından geliştirilen Öz-düzenlemeli Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeğinin uyarlama çalışmalarını yürütmek amaçlanmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyet, öğrenme esnası motivasyon ve öz-yeterlik seviyelerine göre farklılaşıp

farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan taramalar sonucunda Türk alanyazınında benzer bir ölçeğe rastlanamamıştır. Çapa-Aydın ve Uzuntiryaki-Kondakçı (2014) da yapmış oldukları alanyazın taraması sonucunda öğretmen öz-düzenlemesine ait ölçme araçlarının çok sınırlı olduğunu; Türk alanyazınında bu hususla ilgili tek bir ölçek olduğunu belirtmişlerdir. Bahsi geçen ölçek, Öğretmen Öz-düzenleme Ölçeğidir (Çapa-Aydın, Sungur ve Uzuntiryaki, 2009). Bu ölçek ise öğretmen öz-düzenlemesinin bilişsel yönüne odaklanmaktadır. Benzer durum yurtdışı alanyazın için de geçerlidir. Nitekim Steinbach ve Stoeger, öz-düzenlemeye yönelik tutumları ölçmek için kullanılabilir ölçeklerin sınırlı sayıda olduğunu; var olan ölçeklerin ise bilişsel bileşenlere odaklandığını belirtmektedir.

Ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin sağlanabilmesi amacıyla ilk olarak ölçek maddeleri Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formu uzmanlara sunulmuş; uzman görüşleri doğrultusunda gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra ölçeğin Türkçe formu anlaşılabilirlik açısından sınanmıştır. Alınan dönütler doğrultusunda tekrar uzman görüşüne başvurulmuş ve ölçek formuna son hali verilmiştir. Bu aşamadan sonra veriler toplanmış ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 28 madde yedi alt faktörden oluşan ölçek yapısına ait ki kare değerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda diğer uyum indekslerine bakılması önerilmektedir (Seçer, 2015). Ölçeğe ait uyum indekslerinden RMR, GFI ve AGFI değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu; geri kalan uyum indekslerinin ise mükemmel uyum aralığında değer aldığı tespit edilmiştir. Steinbach ve Stoeger (2018) ise gerek dört gerek yedi faktörlü yapılar için X^2/sd , RMSEA, SRMR ve CFI değerlerini referans almışlardır. Araştırmacılar, dört faktörlü yapı için X^2/sd değerini kabul edilebilir; yedi faktörlü yapı için ise mükemmel uyum aralığında değer aldığını rapor etmişlerdir. Bu çalışma kapsamında X^2/sd değerinin mükemmel uyum aralığında değer aldığı tespit edilmiştir. Steinbach ve Stoeger, her iki yapı için RMSEA değerini kabul edilebilir uyum düzeyinde tespit etmişlerdir. Bu çalışma kapsamında RMSEA değerinin mükemmel uyum aralığında değer aldığı görülmüştür. Steinbach ve Stoeger, SRMR ve CFI değerlerinin dört faktörlü yapı için kabul edilebilir; yedi faktörlü yapı için ise mükemmel uyum aralığında değer aldığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada her iki değer de mükemmel uyum düzeyinde değer aldığı tespit edilmiştir. Her iki çalışmanın bulguları karşılaştırıldığında, bu çalışma kapsamında elde edilen değerlerin daha ideal düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgular yapı uyumunun sağlandığına yönelik kanıt oluşturmaktadır. Ölçeğe ait model uyumunun bu derece iyi olmasının sebebi ölçeğin Ziegler ve Stoeger'in yedi aşamalı öz-düzenlemeli öğrenme modelini temele almasından kaynaklanmış olabilir (Steinbach ve Stoeger, 2018).

Ölçek maddelerine ait madde toplam korelasyonlarının ideal düzeyde değer aldığı tespit edilmiştir. Steinbach ve Stoeger (2018) de gerek dört gerek yedi faktörlü yapılar için madde toplam korelasyon değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu rapor etmişlerdir. Madde toplam korelasyon değerlerinin 1'e yaklaşması maddelerin hedeflenen özelliği ayırt etmesi ve ilgili boyutu açıklaması açısından önemli görüldüğü rapor edilmektedir (Büyüköztürk, 2007; Çelik ve Yılmaz, 2016). Maddelere ait t değerlerinin tamamının $p \leq .001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durum tüm maddelerin farklı bir özelliği ölçmeye yönelik olduğunu göstermektedir. Ölçeğe ait Cronbach' alfa ve Guttman's değerlerinin .90 ve üzerinde değer aldığı görülmüştür. Steinbach ve Stoeger (2018) ise ilgili değerleri .80 civarında hesaplamıştır. Bu durumda mevcut çalışmada elde edilen güvenilirlik katsayılarının daha yüksek bir güvenilirlik hakkında ipucu sunduğu ifade edilebilir. Alt faktörler arası güvenilirlik katsayıları incelendiğinde

gerek bu çalışma gerekse Steinbach ve Stoeger'in çalışması için Cronbach' alfa değerlerinin ideal düzeyde değer aldığı görülmektedir. Bu durum ölçeğin Türkçe formunun güvenilir ölçümler sunacağını ortaya koymaktadır.

Çalışmanın ikinci aşamasında ölçek farklı bir örnekleme uygulanmış ve öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Nitekim alanyazında yer alan öz-düzenleme tanımları incelendiğinde (Pintrich ve De Groot, 1990; Steinbach ve Stoeger, 2018; Zimmerman, 2000a) tanımların tamamında öz-düzenlemenin bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerileriyle ilgili olduğu ve çocukluk döneminden itibaren her iki cinsiyette de gelişim sergilediği ifade edilmektedir. Jahromi ve Stifter (2008) da okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerilerini inceledikleri çalışmada, katılımcı çocukların öz-düzenleme becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını rapor etmişlerdir. Ertürk-Kara ve Gönen'in (2015) çalışma sonuçları da bahsi geçen çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu bağlamda çalışma bulgularının ilgili alanyazını desteklediği ifade edilebilir. Çalışmanın bir diğer sonucu sınıf öğretmenlerinin öğrenme esnası motivasyon seviyeleriyle ilgilidir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumlarının öğrenme esnasındaki motivasyon seviyelerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrenme esnasında motivasyon seviyesi orta ve yüksek düzey olan katılımcıların öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumları; öğrenme esnasında düşük motivasyon sergileyen öğretmenlere göre daha yüksektir. Zimmerman (2000b) öz-düzenleme sürecinde duyuşsal faktörlerin etkili olduğunu, bireyin motivasyonunun öz-düzenleme becerilerini etkilediğini ifade etmektedir. Wood ve Bandura (1989) ise yüksek motivasyona sahip kişilerin öz-düzenleme becerilerinin yardımıyla kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığını vurgulamaktadır. Nitekim Pekrun, Goetz, Titz ve Perry (2002) yapmış oldukları çalışmada yüksek motivasyon ile öz-düzenleme arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeye yönelik tutumlarının öğrenme esnasındaki motivasyon seviyelerine göre farklılaşmasının nedenini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışma bulgularının ilgili alanyazını desteklediği ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumlarının öğrenme esnasındaki öz-yeterlik inanç seviyelerine göre de anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değeri, öğrenme esnasındaki öz-yeterlik inanç seviyesinin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutum üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle, öğrenme öz-yeterliği orta ve yüksek düzey olan sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumları; öğrenme öz-yeterliği düşük olan sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeye yönelik tutumlarından daha yüksektir. Öz-düzenleme alanyazınında yer alan temel kaynakların bazıları, öz-düzenleme sürecinde en önemli duyuşsal özelliklerden birinin öz-yeterlik algısı olduğunu rapor etmektedir (Bandura, 1993; Sakız, 2014; Schunk, 2003). Kişinin kendi yeteneğine olan inancı olarak tanımlanan öz-yeterlik, öz-düzenleme sürecinde bireye zorluklar karşısında yılmama ve azim gayreti katmakta; bireyin duyuşsal özelliklerini düzenlemektedir (Aydın ve Demir-Atalay, 2015). Malmivuori (2006), güçlü öz-yeterliğe sahip bireylerin öz-düzenleme becerilerini daha aktif kullandıklarını belirtmektedir. Chatzistamatiou, Dermitzaki ve Bagiatis (2014) ile Çapa-Aydın, Sungur ve Uzuntiryaki (2008) de yapmış oldukları çalışmalarda öğretmen öz-yeterliği ve öğretmen öz-düzenlemesi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu rapor etmektedirler. Sözü geçen araştırmalar, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Nitekim

bir değişkene bağlı olarak diğer bir değişkenin farklılaşması, iki değişken arasındaki ilişkiden kaynaklanmaktadır. Başka bir ifadeyle araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-düzenlemeye yönelik tutumlarının öz-yeterlik düzeylerine göre farklılaşması iki değişken arasında var olan ilişkinin göstergesidir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen öz-düzenlemesini temele alan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Sakız, 2014). Özellikle öğretmenlerin öz-düzenleme becerilerini etkileyen değişkenlerin tespiti için yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Yurtiçi alanyazında da benzer durumun söz konusu olduğu görülmektedir. Bu ve benzer çalışmalarla alanyazına kazandırılacak ölçekler özellikle nicel araştırmaların nicelik ve niteliğini etkileyebilir. Ayrıca bu hususta nitel araştırmalara da ihtiyaç duyulduğu açıktır. Bu sebeple gelecek araştırmaların bu hususlar göz önünde bulundurularak dizayn edilmesi gerek yurtiçi gerekse yurtdışı alanyazına katkı sunabilir. Ayrıca bu çalışma kapsamında, bazı öğretmenlerin öz-düzenleme hakkında fikir sahibi olmadıkları ve bu gerekçe ile araştırmaya katılmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlere öz-düzenleme, öz-düzenlemeli öğrenme gibi konularda verilebilecek eğitimlerin faydalı olabileceğine inanılmaktadır.

Kaynaklar

- Aydın, S., & Demir-Atalay, T. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Büyüköztürk, Ş.(2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Callan, G. L., & Shim, S. S. (2019). How teachers define and identify self-regulated learning. *The Teacher Educator*, 54(3), 295-312. <https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1609640>
- Chatzistamatiou, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, V. (2014). Self-regulatory teaching in mathematics: Relations to teachers' motivation, affect and professional commitment. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 295-310. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0199-9>
- Cohen, J. (2007). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Çapa-Aydın, Y., Sungur, S., & Uzuntiryaki, E. (2009). Teacher self-regulation: Examining a multidimensional construct. *Educational Psychology*, 29(3), 345-356. doi: 10.1080/01443410902927825
- Çapa-Aydın, Y., & Uzuntiryaki-Kondakçı, E. (2014). Öğretmen özdüzenlemesi. G. Sakız (Ed.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde (ss.218-228). Ankara: Nobel.
- Çelik, H.E., & Yılmaz, V. (2016). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar-uygulamalar-programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? *Educational Research Review*, 3(2), 101-129. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>

- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264. doi: 10.1007/s11409-008-9029-x
- Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes–insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13(2), 127-157. doi: 10.1007/s11409-018-9181-x
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (5. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ertürk-Kara, H. G., & Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63503> adresinden alınmıştır.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). London: Sage.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. doi: 10.2307/3151312
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9. ed.). New York: Mc Graw Hill Education.
- Jahromi, L. B., & Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' selfregulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 125-150. Retrieved from www.jstor.org/stable/23096082
- Kalton, G., & Kasprzyk, D. (1986). The treatment of missing survey data. *Survey Methodology*, 12(1), 1-16. Retrieved from <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/>
- Karagöz, M. (2015). *Excel ve SPSS uygulamalı istatistik yöntemleri* (9. baskı). Bursa: Ekin.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacılar için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Lombaerts, K., De Backer, F., Engels, N., Van Braak, J., & Athanasou, J. (2009). Development of the self-regulated learning teacher belief scale. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 79-96. doi: 10.1007/BF03173476
- Malmivuori, M. L. (2006). Affect and self-regulation. *Educational Studies in Mathematics*, 63, 149-164. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-9022-8>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7. ed.). London: Pearson Education Limited.
- Op 't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2007). Students' emotions: A key component of self-regulated learning? In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 185-204). San Diego: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-372545-5.X5000-X>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002) Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105, doi: 10.1207/S15326985EP3702_4
- Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2007). Mentoring student teachers to design and implement literacy tasks that support self-regulated reading and writing. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 27-50. doi: 10.1080/10573560600837636
- Perry, N. E., & Rahim, A. (2011). Studying self-regulated learning in classrooms. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 122-136). New York: Routledge.

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, California: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi: 10.1037//0022-0663.82.1.33
- Sakız, G. (2014). Özdüzenlemeli öğrenmede duygusal bir boyut: Akademik duygular. G. Sakız (Ed.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde (ss.81-128). Ankara: Nobel.
- Sakız, G., & Yetkin-Özdemir, İ. E. (2014). Özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme: Kuramsal bakış. G. Sakız (Ed.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde (ss. 2-23). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schunk, D.H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382. doi: 10.3102/00028312033002359
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172. doi: 10.1080/10573560308219
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı.
- Steinbach, J., & Stoeger, H. (2018). Development of the teacher attitudes towards self-regulated learning scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 34(3), 193-205. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000322>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. ed.). United States: Pearson Education.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/258173?seq=2#metadata_info_tab_contents
- Woolfolk Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison for four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). USA: Academic. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2>
- Zimmerman, B. J. (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association.

EK-1

Öz-düzenlemeli Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Öğrencilerimin öğrenme içerikleri ile ilgili güçlü yönlerinin ne olduğunu tam olarak bilmeleri benim için önemlidir.						
2. Öğrencilerimin öğrenme içerikleri ile ilgili zayıf yönlerinin ne olduğunu tam olarak bilmeleri benim için önemlidir.						
3. Öğrencilerimin nasıl öğrendikleriyle ilgili güçlü yönlerini bilmeleri benim için önemlidir.						
4. Öğrencilerimin nasıl öğrendikleriyle ilgili zayıf yönlerini bilmeleri benim için önemlidir.						
5. Öğrencilerimin kendileri için belirledikleri hedeflerin uygun içerik odaklı olması benim için önemlidir.						
6. Öğrencilerimin kendilerine uygun hedefler belirlemeleri benim için önemlidir.						
7. Öğrencilerimin çalışarak neyi başarmak istedikleri hakkında dikkatlice düşünmeleri benim için önemlidir.						
8. Öğrencilerimin kendileri için uygun öğrenme hedefleri belirleyebilmesi benim için önemlidir.						
9. Öğrencilerimin kendi çalışmalarını nasıl yapılandıracaklarına kendilerinin karar vermesi benim için önemlidir.						
10. Öğrencilerimin kendi öğrenme basamaklarını ifade etmesi benim için önemlidir.						
11. Öğrencilerimin kendi öğrenme süreçlerini stratejik olarak planlamaları benim için önemlidir.						
12. Öğrencilerimin öğrenme esnasında kullanmak istedikleri stratejileri planlaması benim için önemlidir.						
13. Öğrencilerimin öğrenme stratejilerini uygun bir şekilde kullanabilmeleri benim için önemlidir.						
14. Öğrencilerimin öğrenme stratejilerini doğru bir şekilde nasıl kullanacaklarını öğrenmiş olmaları benim için önemlidir.						
15. Öğrencilerimin öğrenme stratejilerini doğru bir şekilde kullanmaları benim için önemlidir.						
16. Öğrencilerimin belirli öğrenme içeriklerine göre öğrenme stratejilerini uygulayabilmesi benim için önemlidir.						
17. Öğrencilerimin öğrenme esnasında kendi öğrenmelerinin ne kadar iyi gerçekleştiğini izlemesi benim için önemlidir.						

18. Öğrencilerimin öğrenme esnasında öğrenme stratejisinin işe yarayıp yaramadığını izlemesi benim için önemlidir.						
19. Öğrencilerimin öğrenme esnasında öğrenme stratejisini doğru bir şekilde kullanıp kullanmadığını izlemesi benim için önemlidir.						
20. Öğrencilerimin öğrenme esnasında strateji kullanırken hata yapıp yapmadıklarını sürekli olarak kontrol etmesi benim için önemlidir.						
21. Öğrencilerimin kullandıkları öğrenme stratejisini geliştirmeye devam etmeleri benim için önemlidir.						
22. Öğrencilerimin öğrenme esnasında problemlerle karşılaşınca kendi öğrenme stratejilerini geliştirmeye devam etmeleri benim için önemlidir.						
23. Öğrencilerimin bir öğrenme stratejisini farklı zamanlardaki öğrenme sürecine uyarlamayı öğrenmeleri benim için önemlidir.						
24. Öğrencilerimin stratejilerini uyarlayarak kendi öğrenme süreçlerini en iyi hale getirmesi benim için önemlidir.						
25. Öğrencilerimin bir öğrenme sürecini tamamladıktan hemen sonra öğrenme durumlarını değerlendirmeleri benim için önemlidir.						
26. Öğrencilerimin kendi öğrenmelerinin etkili olup olmadığını değerlendirmeleri benim için önemlidir.						
27. Öğrencilerimin seçmiş oldukları öğrenme stratejilerinin yararlı olup olmadığını değerlendirmeleri benim için önemlidir.						
28. Öğrencilerimin kendi öğrenme çıktılarını geriye dönük olarak değerlendirmesi benim için önemlidir.						

Extended Summary

1. Introduction

As known, self-regulation is one of the popular concepts of today. Self-regulation is the setting of goals for himself/herself and making efforts by using the resources he/she has in order to reach these goals. Self-regulation has a significant impact on individuals' learning. Many countries that accept the undeniable effect of self-regulation on learning include self-regulation and self-regulated learning education in primary school programs. Although teachers play an important role in developing students' self-regulated learning skills, very few teachers can enable students to increase their self-regulation. It is thought that teachers' attitudes towards self-regulated learning are important in the emergence of this situation. For this reason, it is important to determine the teachers' attitudes towards self-regulated learning. In this context, the aim of the present study is to adapt Teacher Attitudes Towards Self-regulated Learning Scale into Turkish. The scale was developed by Steinbach and Stoeger for primary school teachers. The scale consists of seven factors and 28 items. Researchers developed the scale in accordance with Ziegler and Stoeger's seven-stage self-regulated learning model. The options are "absolutely disagree, disagree, partially disagree, partially agree, agree, strongly agree". In addition, it was aimed to examine the primary school teachers' attitudes towards self-regulated learning according to various variables.

2. Method

This study was carried out in two different stages. In the first stage, the scale was adapted to Turkish culture. Firstly, the necessary permits were received by mail from the authors. The exact form of scale translated into Turkish by the researchers under expert refereeing. After than the form was applied to 401 primary school teachers. Since the research is a scale adaptation study, confirmatory factor analysis (CFA) was performed to test the fit of the existing structure and fit indices were calculated. Reliability analysis of the scale was also calculated and reported on the same data set. SPSS 24 and LISREL 8.80 package program was used.

The second stage of the study was carried out in accordance with the general survey model. Data were collected from 550 primary school teachers. The study group was determined by the appropriate sampling method. In the study, Teacher Attitudes Towards Self-regulated Learning Scale was used. In addition, along with the scale, a personal information form prepared within the scope of this study was also applied to the participants. In the analysis of the data, t-test for independent groups and one-way ANOVA for independent samples were used. In addition, descriptive analyzes such as mean and standard deviation are also included. Tukey HSD test and Games-Howell test was used in multiple comparison analysis. In addition, effect size values were examined. All of the analyzes were carried out using the SPSS 24 package program.

3. Findings, Discussion and Results

After obtaining the necessary permissions, the scale form translated into Turkish and applied to the participants. Then confirmatory factor analysis was performed and fit indices were calculated. χ^2/df was calculated as 1.98. This value indicates the perfect fit level for the established model. However, RMSEA, SRMR, NFI, NNFI, CFI, IFI, RFI and GFI fit indices were found to be at the perfect fit level. RMR, GFI and AGFI values were found to be at an acceptable level. Total item correlation values are between .82 and .91. Cronbach's alpha coefficient for the scale is .90; Gutmann's value was calculated as .91. The statistical analyses conducted on scale showed that the scale can be used for determining the primary school teachers' attitudes towards self-regulated learning with reliable and valid results.

As a result of the analysis, it was determined that the primary school teachers' attitudes towards self-regulated learning did not differ according to their gender. It is understood that the primary school teachers' attitudes towards self-regulated learning differ significantly according to their

motivation levels during learning. Findings reveal that there is a significant difference between high-medium motivated teachers and low motivated teachers in favor of high-medium motivated teachers. The difference is in favor of high-medium motivated primary school teachers. It was determined that the primary school teachers' attitudes towards self-regulated learning differ significantly according to their self-efficacy belief levels during learning. And multiple comparison test results reveal that there is a significant difference between teachers with high-medium self-efficacy beliefs and teachers with low self-efficacy beliefs. And this difference is in favor of teachers with high-medium self-efficacy beliefs.

Etik Beyannamesi

Bu makalede "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Atatürk Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı, Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı

Etik kurul karar tarihi: 02.03.2020

Etik kurul belgesi sayı numarası: 05/02

Araştırma makalesi: Sarıkaya, İ. & Sökmen, Y. (2021). Öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik öğretmen tutumları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 126-147.