

Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği'nin (Ö-ÖDÖ) Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Validity and Reliability Study of the Self-Regulated Learning Teaching Scale (S-SRL) for Preschool Teachers

Cansu Tutkun, Zeynep Nur Aydın Kılıç, Aslı Balcı

Yazar Bilgileri

Cansu Tutkun 

Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi,
Temel Eğitim,
cansututkun06@hotmail.com

Zeynep Nur Aydın Kılıç 

Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi
Kariyer Planlama Uygulama ve
Araştırma Merkezi,
zeynepnuraydin@gazi.edu.tr

Aslı Balcı 

Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk
Üniversitesi, Temel Eğitim,
asli.balcı@atauni.edu.tr

ÖZ

Öz düzenlemeli öğrenme, davranışsal, bilişsel ve üstbilişsel becerileri birbirleriyle bağlantılı olarak ele alan ve yaşam boyu öğrenme için gerekli olan temel bir beceridir. Araştırmada Bai ve Li (2024) tarafından geliştirilen "Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim (Ö-ÖDÖ)" Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amaçlanmaktadır. Ölçek "görev analizi", "motivasyonel inançlar", "öz-denetim", "öz-gözlem", "öz-yargılama" ve "öz-tepki" olmak üzere altı boyuttan ve 28 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada 322 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya konulmasında doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formunda ortaya konulan altı boyutun iyi uyum gösterdiği ($\chi^2/sd=2,45$; RMSEA=0,67; SRMR=0,062; NFI=0,93; NNFI=0,95; CFI=0,96; IFI=0,96; RFI=0,92) sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde yapılan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da modelin iyi uyum gösterdiği ($\chi^2/sd=2,45$; RMSEA=0,67; SRMR=0,068; NFI=0,93; NNFI=0,95; CFI=0,96; IFI=0,96; RFI=0,92) ortaya konulmuştur. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında ise Cronbach Alpha katsayısından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin alt boyutları ve tamamı için Cronbach Alpha katsayısı sırasıyla 0,68, 0,78, 0,71, 0,84, 0,76, 0,84 ve 0,92 bulunmuştur. Sonuç olarak Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği'nin Türk kültürü için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Öz düzenlemeli öğrenme
Okul öncesi
Öğretmen
Geçerlilik ve güvenilirlik
Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim
Ölçeği

Keywords

Self-regulated learning
Preschool
Teacher
Validity and reliability
Self-Regulated Learning Teaching
Scale

Makale Geçmişi

Geliş: 09.10.2024
Kabul: 27.01.2025

ABSTRACT

Self-regulated learning is a basic skill that considers behavioral, cognitive and metacognitive skills in conjunction with each other and is necessary for lifelong learning. The aim of the study is to conduct a validity and reliability study by adapting the "Self-Regulated Learning and Teaching (S-SRL)" Scale developed by Bai and Li (2024) to Turkish culture. The scale consists of six dimensions and 28 items: "task analysis", "motivational beliefs", "self-control", "self-observation", "self-judgment", and "self-reaction". 322 preschool teachers took part in the research. Confirmatory factor analysis was used to reveal the construct validity of the scale. As a result of the first level confirmatory factor analysis, the six dimensions presented in the original form of the scale showed good fit ($\chi^2/df=2.45$; RMSEA=0.67; SRMR=0.062; NFI=0.93; NNFI=0.95; CFI=0.96; IFI=0.96; RFI=0.92). Similarly, as a result of the second level confirmatory factor analysis, the model showed a good fit ($\chi^2/df=2.45$; RMSEA=0.67; SRMR=0.068; NFI=0.93; NNFI=0.95; CFI=0.96; IFI=0.96; RFI=0.92) was revealed. In the reliability study of the scale, Cronbach Alpha coefficient was used. Accordingly, the Cronbach Alpha coefficient for the sub-dimensions and the entire scale was found to be 0.68, 0.78, 0.71, 0.84, 0.76, 0.84, and 0.92, respectively. As a result, it was revealed that the Self-Regulated Learning Teaching Scale was a valid and reliable measurement tool for Turkish culture.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Tutkun, C., Aydın-Kılıç, Z. N., & Balcı, A. (2025). Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği'nin (Ö-ÖDÖ) geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *TEBD*, 23(1), 641-665. <https://doi.org/10.37217/tebd.1564293>

Giriş

Öz düzenlemeli öğrenme (ÖDÖ), birbirleriyle bağlantılı olarak ele alınması gereken davranışsal, bilişsel ve üstbilişsel becerileri içeren (Alvi ve Gillies, 2020), yaşam boyu öğrenme için gerekli olan temel bir yetkinlik olarak (Avrupa Birliği Konseyi, 2002) tanımlanmaktadır. Bununla birlikte okul öncesi dönemdeki alanyazının çoğu öz düzenleme ile ilgilenirken (Dan, 2016; McClelland ve Cameron, 2012; Rosanbalm ve Murray, 2017; Tutkun, 2022a), ÖDÖ'ye daha az değinilmiştir (Alvi ve Gillies, 2020; Bai ve Li, 2024; Jacob vd., 2020; Silva-Moreira vd., 2024). Öz düzenleme; eğitime, yaşa, çocukların gözlemine ve toplum arasındaki etkileşime bağlı, içsel düzenlemeye izin veren bir süreçtir. Bu nedenle çocukların, yapılandırılmış ortamlara, destekleyici ilişkilere, öz düzenleme becerilerinin ilerlemesinde doğrudan öğretime ve yetişkinlerin yardımına ihtiyacı vardır (Dan, 2016; Rosanbalm ve Murray, 2017). Okul öncesi öğretmenleri ve çocuklar arasındaki karşılıklı etkileşim süreçleri, rol model işlevleri aracılığıyla uyarıcı bir öğrenme ortamı yaratarak gelişimsel süreçleri ve sırasıyla ÖDÖ edinimini doğrulanabilir bir şekilde etkilemektedir. Bu açıdan öz düzenleme becerisi genel düzenleme süreçlerini tanımlarken ÖDÖ özellikle okul ve akademik bağlamlara yönelik uygulama odaklı bir kavramı temsil etmektedir (Jacob vd., 2020). Başka bir ifadeyle öz düzenleme içsel ve dışsal süreçleri içeren bilişsel, duygusal ve davranışsal becerilere odaklanırken ÖDÖ, öz düzenleme becerilerinin eğitim sürecine sistematik olarak yansıtılmasına odaklanmaktadır.

Son yıllarda artış gösteren çalışmalar ÖDÖ'nün çocukların okul kariyeri ve daha sonraki akademik başarıları üzerinde önemini ortaya koymaktadır (Dignath ve Büttner, 2018; Jacob vd., 2020; Liu vd., 2024; McClelland ve Cameron, 2012; Zumbunn vd., 2011). Ayrıca ÖDÖ okul yılları boyunca matematik ve okuryazarlık başarısının yanı sıra üniversiteyi tamamlamayı (McClelland vd., 2013), daha yüksek eğitim başarısını ve daha yüksek öz değeri öngördüğü belirlenmiştir (Ayduk vd., 2000). Diğer taraftan öz düzenlemede problem yaşayan çocukların kurallara uymama, grup dinamiğini bozma, öfke nöbetleri ve saldırganlık, vurma, ısırma, atma-fırlatma, aşırı hareketlilik, bağırma, ağlama, dikkat dağınıklığı gibi problem davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir (Akman vd., 2011; Bayrak-Çelik, 2020; Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar, 2017). Ayrıca okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerindeki yetersizliğe bağlı olarak problem davranış sergiledikleri, bu duruma okul öncesi dönemde müdahale edilmediğinde problemlerin kalıcı olma riskinin çok yüksek olduğu belirtilmektedir (Tutkun, 2022b). Dolayısıyla çocukların olumlu öğrenme alışkanlıkları (örneğin, uygun öğrenme stratejilerini seçerek ve yansıtarak öğrenme eylemlerinin planlanması) oluşturmaları ve işlevsiz olanlardan kaçınmaları için ÖDÖ mümkün olduğunca erken yaşlarda teşvik edilmelidir (Jacob vd., 2020). Bu açıdan okul öncesi çocuklarının öz düzenleme becerilerini kazanmalarına ve geliştirmelerine zemin oluşturacak, en üst seviyeye ulaşmalarını sağlayabilecek politikalar geliştirmek için okul öncesi dönem oldukça değerlidir (Tutkun, 2022a).

Okul öncesi eğitim sürecinde, çocukların ÖDÖ becerilerini geliştirmede, desteklemede ve uygun olmayan davranışların engellenerek, istendik becerilerin kazandırılmasında öğretmenler kilit konumdadır (Callan ve Shim, 2019; Venitz ve Perels, 2019). Bunun nedenlerinden biri, çocukların günlerinin büyük bir kısmını okul öncesi eğitim kurumlarında geçirmeleridir. Çocukların günlerinin büyük çoğunluğunu geçirdikleri okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler, günlük uygulamaları ve yapılandırılmış eğitim müdahaleleri ile çocukların ÖDÖ stratejilerini geliştirmek için fırsatlar sağlarlar (Silva-Moreira vd., 2024). Bu açıdan öğretmenler, çocukların ÖDÖ becerilerini geliştirmeye ilişkin bilgi ve yeterliliklerini sürekli olarak geliştirmeye teşvik edilmelidir (Venitz ve Perels, 2019). Öğretmenlerin, çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirme kapasiteleri, büyük ölçüde kendilerinin öz düzenleme becerilerine bağlıdır. Öğretmenlerin, çocukların öz düzenleme ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için kendi öz düzenlemelerine destek sağlanması, ÖDÖ'nün ne olduğu ve ne zaman kullanılacağı konusunda net bir anlayışa sahip olmaları, öz düzenlemeyi desteklemedeki rollerini anlamalarına, ÖDÖ'yü çocuklara etkili bir şekilde kazandırabilmelerine ve verdikleri eğitimin başarısının artmasına yardımcı olmaktadır (Callan ve Shim, 2019; Murray vd., 2015; Rosanbalm ve Murray, 2017). Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda ÖDÖ'yü teşvik edecek stratejiler hakkındaki bilgilerinin güçlendirilmesi ve kendi ÖDÖ'leri üzerine düşünmeleri özellikle önemli görünmektedir (Venitz ve Perels, 2019).

Öğretmenlerin kendi öğrenmelerinde öz düzenleyici olmaları halinde, öz düzenleyici süreçlerdeki deneyimleri, çocuklara öz düzenlemeyi öğretmek için stratejiler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Venitz ve Perels, 2019). Bu açıdan öğretmenler öğretimde etkili olmak istiyorlarsa, öncelikle etkili öğrenenler haline gelmelidirler (Peeters vd., 2014). Ancak Callan ve Shim (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin çok az bir kısmının öz düzenlemeli öğrenme kavramını doğru tanımladıkları, çoğunlukla ÖDÖ okuryazarlıklarının zayıf olduğunu, kavramla ilgili teorik ve operasyonel bilgi eksikliği olduğunu ortaya konulmuştur. Venitz ve Perels (2019) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda ÖDÖ'yü teşvik etmeye yönelik müdahalelerinde, öğretmenlerin özelliklerinin müdahalenin etkililiğini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz düzenleme becerilerinin ve ÖDÖ'yi öğretmeye yönelik destekleyici stratejiler repertuarlarının müdahalenin etkili olup olmaması açısından önemli ölçüde farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur (Venitz ve Perels, 2019). Diğer taraftan okul öncesi çocuklarda öz düzenleyici öğrenmenin teşvik edilmesi amacıyla gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda, öğretmenlerin çocuklara ÖDÖ eğitimi vermesinin çocukların öz düzenleme becerileri ve ÖDÖ'lerine önemli bir katkı sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Jacob vd., 2020). Dignath ve Büttner (2008) ise öz düzenleme eğitiminin en çok çocukların kendi öğretmenleri tarafından değil de araştırmacılar tarafından verildiğinde başarılı olduğunu bulmuşlardır. Bu endişe verici bir bulgudur çünkü

öğretmenler çocukların öz düzenlemesini desteklemede çok önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu meta-analizin bulgularından çıkarılan sonuçlara göre öğretmenlerin öz düzenleme stratejilerinin nasıl öğretileceği konusunda yeterli eğitim almamaları ya da ÖDÖ öğretiminin faydaları konusundaki farkındalık eksikliği veya bunu destekleme ihtiyacını hissetmemeleri bu duruma neden olmuş olabilir (Dignath ve Büttner, 2008). Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin ÖDÖ becerileri hakkındaki farkındalıkları, kendi ÖDÖ becerileri, öz düzenleme süreçlerindeki tecrübeleri, çocuklara ÖDÖ'yü etkili bir şekilde kazandırmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi dönemdeki çocukların ÖDÖ'lerini desteklemede, öncelikli olarak öğretmenlerin ÖDÖ becerilerine, sınıflarında bunu teşvik edip etmediklerine ve nasıl teşvik ettiklerine odaklanmak önemlidir.

Kramarski (2018) kuramsal modelinde ÖDÖ bağlamında öğrenen rolü ve öğretmen rolü olmak üzere ikili bir öğretmen rolü varsaymaktadır. İlk olarak, öğretmenlerin kendilerinin daha proaktif öz düzenleyici öğrenenler olmayı öğrenmeleri ve ardından öğretmenlerin çocukların ÖDÖ'ye ulaşmalarına nasıl yardımcı olacaklarını öğrenmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin kendi ÖDÖ'lerini gerçekleştirme becerilerine öğrenen rolü, çocukların kişisel ÖDÖ'lerini gerçekleştirmelerine yardımcı olma becerilerine ise öğretmen rolü denir ve öz düzenleyici öğretim olarak adlandırılabilir (Kramarski, 2018).

Tablo 1. Öğretmenin İkili Öz Düzenleyici Rollerinin Aşamaları (Öğrenen ve Öğretmen Olarak) ve Çocukların Eylemlerinde ve Düşüncelerinde Yansıtılan Kişisel ÖDÖ Rolü

Öz düzenleme aşaması	Öğretmenin öğrenen ve öğretmen olarak ikili rolü		Çocukların öğrenen rolleri
	Öğrenen rolü	Öğretmen rolü	
1. Aşama: Önceden Düşünme (Planlama)	Öğretmenin eylemleri ve düşünceleri kendi ÖDÖ'süne yöneliktir.	Öğretmenin eylemleri ve düşünceleri çocukların ÖDÖ'sünü desteklemeye yöneliktir.	Çocukların eylemleri ve düşünceleri kendi ÖDÖ'lerine yöneliktir.
	Konu üzerinde kontrolü ele alarak (ne ve ne zaman) hedefler belirler, belirli faaliyetleri, kaynakları ve zaman tahsisini planlar.	Çocukları konu üzerinde kontrolü ele alarak hedef belirlemeye ve zaman ayırmaya yönlendirir (neden).	Strateji seçimi (neden) üzerinde kontrolü ele alarak belirli bir görevi (ne ve ne zaman) tamamlamak için bir plan önerir.
	Planlamayı bilgilendirmek için önceki deneyimlerden yararlanır (ne zaman ve nasıl).	Çocukların önceki deneyimlerden yararlanmalarına yardımcı olur (ne zaman ve nasıl).	Bir strateji seçimi planlamak için önceki deneyimlerden yararlanır (ne zaman ve nasıl).
	Etkinlik içeriğine en uygun stratejileri seçer (ne zaman ve nasıl).	Çocukları etkinlik içeriğine en uygun stratejileri seçmeye yönlendirir (ne zaman ve nasıl).	Kişinin nasıl seçim yaptığını açıklar (ne zaman ve nasıl).
	Motivasyonu artırmaya ve sürdürmeye önem verir (neden).	Çocukların motivasyonunu artırmak ve sürdürmek için dikkati uyarır (neden).	Grup tartışmalarına ve geri bildirim alışverişlerine katılmaya özen gösterir (neden).
2. Aşama: Performans (İzleme)	Süreci ilerletmek için hedefleri kullanarak planı takip eder (ne zaman ve nasıl).	Çocukları plana odaklanmaya yönlendirir, süreci ilerletmek için hedefleri kullanır (ne zaman ve nasıl).	Süreci ilerletmek için hedefleri kullanarak planı takip eder (ne zaman ve nasıl).
	Plan işe yaramıyorsa değişiklik yapmayı hakkında düşünür (neden).	Çocukları, görevi tamamlamadan önce/ tamamlarken ilerlemeyi yansıtmaya ve değerlendirmeye yönlendirir (neden).	Durur ve ilerlemeyi değerlendirir. Plan işe yaramıyorsa değişiklik yapmayı düşünür (neden).
	Doğru cevaplar için kendini över (neden).	Çocukları doğru cevaplar için kendilerini övmeye teşvik eder (neden).	Doğru cevaplar için kendini över (neden).

	Kendi kavrayışını değerlendirir ve yanlış anlamaları ele alır (ne zaman ve nasıl).	Çocuklara anlamayı kendi kendilerine değerlendirmeleri ve yanlış anlamalarla başa çıkmaları için rehberlik eder (ne zaman ve nasıl).	Kendi kavrayışını değerlendirir ve yanlış anlamaları ele alır (ne zaman ve nasıl).
3. Aşama:	Başarı ve başarısızlıkları yapılan seçimlere bağlar (neden).	Çocukları başarı ve başarısızlığı yapılan seçimlerle ilişkilendirmeye teşvik eder (neden).	Planlama ve performansta yapılan seçimlerin başarı ve başarısızlığını kendi kendine değerlendirir (neden).
Kendini yansıtma (Değerlendirme)	Tamamlanan görevden elde edilen bilgileri bir sonraki görevdeki performansı iyileştirmek için kullanmaya özen gösterir (neden).	Çocuklara neyin işe yarayıp neyin yaramadığına ve gelecekteki görevleri iyileştirmek için neler yapılabileceğine (neden) dikkat etmeleri için rehberlik eder.	Tamamlanan görevden elde edilen bilgileri bir sonraki görevdeki performansı iyileştirmek için kullanır (neden).

ÖDÖ stratejilerinin çocuklara teşvik edilmesiyle ilgili önemli bir diğer nokta, öğretmenlerin ÖDÖ öğretimi ve öz yeterlikleri hakkındaki inançlarıdır. Öğretmenlerin bu inançları, etkinlikler sırasında çocukların eylemlerine rehberlik etmede öncelikli bir unsura sahiptir (Alvi ve Gillies, 2020; Lawson vd., 2019; Peeters vd., 2014). Nitekim yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin ÖDÖ sınıflarına yeterince entegre edememeleri ile düşük öz yeterlilikleri (Lawson vd., 2019) ve ÖDÖ hakkında sınırlı bilgileri (Dignath ve Büttner, 2018) arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan öz düzenleyici öğretmenler, öğretim yaklaşımlarını kendi ÖDÖ becerilerine göre ayarlamakta, ÖDÖ süreçlerini daha iyi anlamakta ve ÖDÖ'yü teşvik etmede daha etkili olmaktadır (Peeters vd., 2014). Bu açıdan öğretmenlerin çocuklara uygun stratejileri aktarabilmeleri için öncelikle kendi ÖDÖ davranışlarının bilincinde olmaları ve ÖDÖ davranışlarına ilişkin yeterli öz yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenme konusunda yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin, problemlerle karşılaştıklarında, kendi yeteneklerinden şüphe eden öğretmenlere kıyasla daha fazla çaba sarf etmeleri, başarısızlığa karşı sebat etmeleri, daha uzun süre ÖDÖ'yü çocuklara kazandırmaya yönelik stratejilere devam etmeleri olasıdır.

Araştırmada öğretmenlerin ÖDÖ öğretimini teşvik etme becerilerini ölçmek için okul öncesi öğretmenlerine yönelik "Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği'nin (Ö-ÖDÖ)" geçerlilik ve güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır.

Genel olarak okul öncesi dönemde çocukların ve öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini değerlendirmeye yönelik sınırlı sayıda ölçme aracı bulunmaktadır (Bai ve Li, 2024; McClelland ve Cameron, 2012). Türkiye'de ise farklı eğitim kademelerine yönelik Öğretmen Öz-Düzenleme Ölçeği (Capa-Aydın vd., 2009); ilkökul öğretmenleri için geliştirilen Özdüzenlemeli Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (Sarıkaya ve Sökmen, 2021); ortaokul öğrencileri için geliştirilen "Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği" (Öz, 2020); lise öğrencileri için "Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği" (Eryılmaz ve Mammadov, 2017) gibi farklı ÖDÖ'ye yönelik ölçme araçları bulunmaktadır. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin çocukların ÖDÖ'sini teşvik eden uygulamalarını değerlendirmek için halihazırda uygulanan bir ölçme aracına ulaşamamıştır. Bu bağlamda mevcut

araştırmada “Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği'nin (Ö-ÖDÖ)” Türk kültürüne uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasının, öğretmenlerin ÖDÖ öğretim uygulamaları hakkında daha zengin bilgi sağlayacağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, “Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği'nin (Ö-ÖDÖ)” Türk kültürüne uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapıldığı tarama modeli desenindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir betimsel araştırma yöntemidir (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırma verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılında, okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 322 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Tablo 2’de öğretmenlere ilişkin demografik bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

<i>Değişken</i>	<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	295	91,6
	Erkek	27	8,4
Yaş	22-25	31	9,6
	26-30	98	30,5
	31-35	87	27
	36-40	51	15,8
	41-45	37	11,5
	46-50	15	4,7
	51 ve üstü	3	0,9
Kıdem	1-5	141	43,8
	6-10	82	25,5
	11-15	37	11,5
	16-20	51	15,8
	20 ve üstü	11	3,4
Çalışılan Okul Türü	Bağımsız Anaokulu	178	55,4
	Anasınıfı	112	34,7
	Özel Anaokul/Anasınıfı	32	9,9

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin %91,6’sının kadın, %8,4’ünün erkek olduğu; %9,6’sının 22-25, %30,5’inin 26-30, %27’sinin 31-35, %15,8’inin 36-40, %11,5’inin 41-45, %4,7’sinin 46-50 ve %0,9’unun ise 51 ve üstü yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte tabloya bakıldığında öğretmenlerin %43,8’inin 1-5, %25,5’inin 6-10, %11,5’inin 11-15, %15,8’inin 16-20 ve %3,4’ünün 20 ve üstü yıl kıdeme sahip olduğu; %3,4’ünün bağımsız anaokulunda, %34,7’sinin anasınıfında ve %9,9’unun ise özel anaokulu/anasınıfında görev yaptıkları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği (Ö-ÖDÖ) ile toplanmıştır.

Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği (Ö-ÖDÖ)

Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği (Ö-ÖDÖ) okul öncesi öğretmenlerinin ÖDÖ öğretimini teşvik etme becerilerini ölçmek için Bai ve Li (2024) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirme ve geçerlilik çalışmaları 966 okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme aşaması iki temele dayandırılmıştır. İlk olarak okul öncesi öğretmenlerinin ÖDÖ öğretiminin süreçsel doğası göz önünde bulundurularak Zimmerman'ın ÖDÖ'nin sosyal bilişsel süreç teorisine dayalı, ön düşünce, performans ve öz yansıtma aşamalarında altı alt bileşen içeren madde havuzu oluşturulmuştur. İkinci olarak Ö-ÖDÖ Ölçeği'ni değerlendirmek için madde içeriği, yapı geçerliliği, iç psikometrik yapı (yakınsak ve ayırt edici geçerlilik) ve mevcut paralel ölçeklerle ilişki (eşzamanlı geçerlilik) dâhil olmak üzere ölçeğin geçerliliğini desteklemekle ilgili çoklu veri kaynaklarına başvurulmuştur. Ö-ÖDÖ, "görev analizi", "motivasyonel inançlar", "öz-denetim", "öz-gözlem", "öz-yargılama" ve "öz-tepki" olmak üzere altı boyuttan ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek öğretmenler tarafından yaklaşık 10-15 dakikada doldurulmaktadır. Ö-ÖDÖ'de öğretmenlerin ÖDÖ öğretimini teşvik etme becerilerinin sıklığı 5'li Likert tipi ölçekle derecelendirilmektedir. Öğretmenler, ÖDÖ öğretimini teşvik etme sıklıklarına göre "Hiçbir zaman" ile "Her zaman" arasında değerlendirmektedirler. Ö-ÖDÖ'nün "görev analizi" alt boyutunda, "*Çocukların, belirledikleri hedef veya görevleri tamamlamaları için gerekli adımları planlamaları konusunda rehberlik ederim.*"; "motivasyonel inançlar" alt boyutunda, "*Sınıfı iyi yönetebildiğime ve çocukların öğrenmeye odaklanmalarını sağlayabildiğime inanırım.*"; "öz-denetim" alt boyutunda, "*Etkinliklerimi hazırlarken farklı kaynaklardan bilgi edinirim.*"; "öz-gözlem" alt boyutunda, "*Öğretim hedeflerime ulaşım ulaşmadığımı düzenli olarak sorgularım.*"; "öz-yargılama" alt boyutunda, "*Etkinliği bitirdiğimde, hedeflerime ulaşım ulaşmadığımı sorgularım.*"; "öz-tepki" alt boyutunda "*Öğretim stratejilerim çocuklar için etkili olduğunda memnun olurum.*" gibi maddeler yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizine geçmeden önce verilerin parametrik testlere uygunluğunu test edilmiştir. Bu amaçlar merkezi eğilim ölçülerine, basıklık ve çarpıklık katsayılarına başvurulmuştur. Yapılan analizler sonucunda verilerin normallik varsayımlarını taşıdığı ortaya konulmuştur. Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği'nin orijinal formunun madde ve alt boyutlarının Türk kültürü için yapı geçerliliğinin ortaya konulmasında birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ve alt boyutlarının bir örtük yapı altında yer alıp almadığını ortaya koymak amacıyla ise ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada uyum indekslerinden χ^2/sd , RMSEA, SRMR, CFI, NFI, NNFI, IFI, RFI'den yararlanılmıştır (Erkorkmaz vd., 2013; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2016; Şimşek, 2007). Ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilirliğinin ortaya konulması amacıyla ise Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ve eşdeğer yarılar güvenilirlik katsayılarından yararlanılmıştır.

Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının en az .60 ile .70 arasında olması ölçüt olarak kabul edilmiştir (Griethuijsen vd., 2014). Son olarak ayırt ediciliği ortaya koymak amacıyla ölçeğin alt boyutları, tümü ve her bir madde için madde analizi yapılmıştır. Öncelikle ölçekte yer alan her bir maddenin madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Sonrasında ise ölçeğin alt boyutlarının, tümünün ve maddelerin %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki ayırt ediciliğini ortaya koymak amacıyla alt grupların ve üst grupların ölçeğin boyutları, tümünden ve maddelerden aldıkları puanların ortalamaları ve maddelerden $p < .05$ anlamlılık düzeyinde t testi aracılığıyla karşılaştırılmıştır. Büyüköztürk (2006), madde toplam korelasyonlarının .30'dan büyük olmasının maddenin ayırt ediciliğinin iyi düzeyde olduğunu; .20 ile .30 arasında olan maddelerin ise gözden geçirildikten sonra ölçeğe dahil edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Verilerin analizinde SPSS 20 ve LISREL 8,53 istatistik programlarından yararlanılmıştır.

Bulgular

Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Dil Geçerliliği

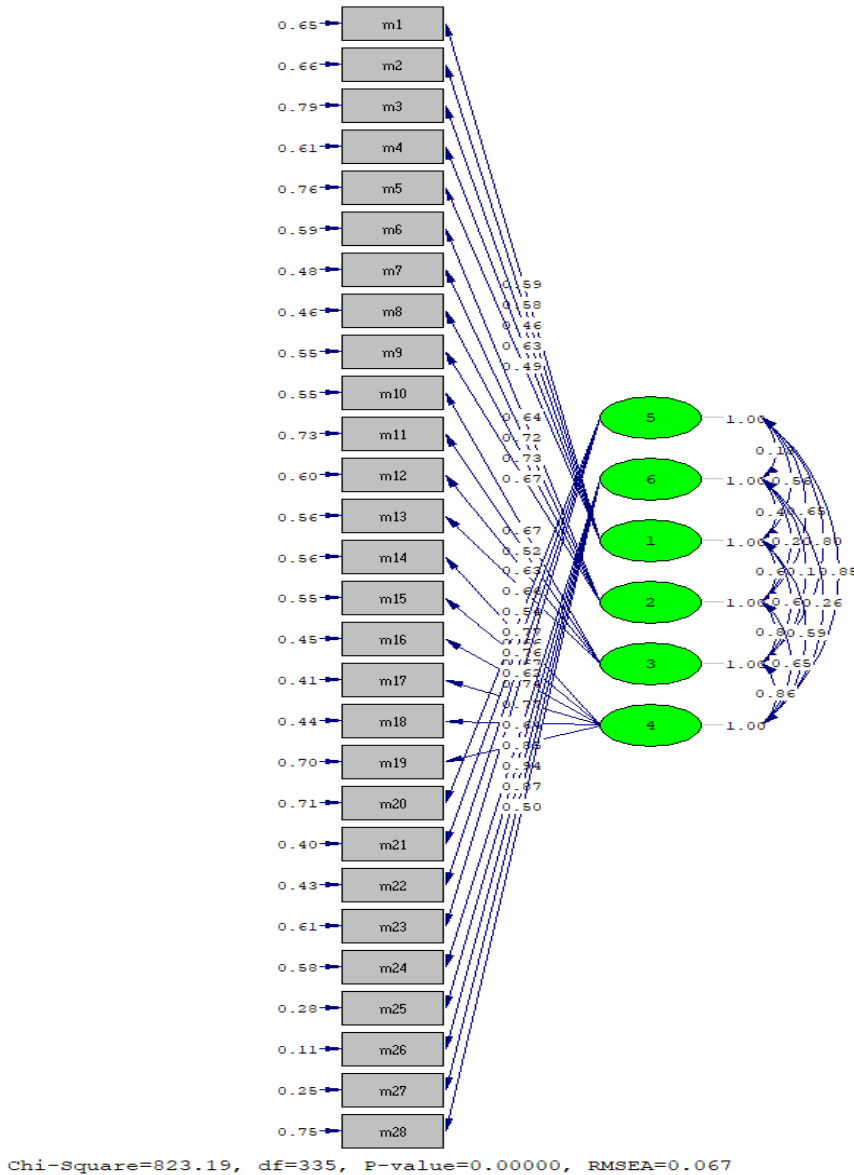
Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği (Ö-ÖDÖ) öğretmen formunun dil geçerliliğinin sağlanmasında ölçek üç bağımsız dilbilimci tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çeviriyi gerçekleştirecek olan dil uzmanlarının, (a) her iki dilde de akıcı konuşan, (b) ölçeğin geliştirildiği teorik çerçeveye aşina ve (c) konu hakkında bilgiye sahip olması kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Ölçeğin çeviri aşamasının tamamlanmasının ardından, çeviriler arasındaki tutarlılık değerlendirilmiş ve başka bir uzman ölçeği orijinal dile geri çevirmiştir. Daha sonra, geri çeviri aşamasında çevirilerin uygunluğu değerlendirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından on iki öğretmenden ölçeği okumaları ve doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlerden, anlamakta güçlük çektikleri ya da anlam bakımından eksik buldukları maddeler hakkında geri bildirimde bulunmaları istenmiştir. Alınan geri bildirimlere dayanarak araştırmacılar ölçek maddelerini gözden geçirmiş ve uygun şekilde revize etmiştir. Pilot çalışma sırasında toplanan veriler, veri analizine dahil edilmemiştir.

Yapı Geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliliği birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile değerlendirilmiştir. Bu analiz, Ö-ÖDÖ Ölçeği'nin altı boyutunu temsil eden 28 maddelik yapının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu analiz sırasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerlerine sahip maddeler incelenmiştir. Sonuçlara göre, hiçbir maddenin anlamlı olmayan değerlere sahip olmadığı görülmüş ve böylece tüm maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Ö-ÖDÖ Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen yol diyagramı Şekil 1'de gösterilmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin özgün formunda tanımlanan altı boyutlu ve 28 maddeli yapının test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin görev analizi alt boyutunda 1., 2., 3., 4. ve 5. maddeleri; motivasyonel inançlar alt boyutunda 6., 7., 8. ve 9. maddeleri; özdenetim alt boyutunda 10., 11., 12. ve 13. maddeleri; özgözlem alt boyutunda 14., 15., 16., 17., 18. ve 19. maddeleri; özyargılama boyutunda 20., 21., 22. ve 23. maddeleri; öztepki boyutunda ise 24., 25., 26., 27. ve 28. maddeleri yer almaktadır. Ölçeğin altı boyutlu yapısının geçerliliğini ortaya koymak amacıyla öncelikle birinci faktör analizi yapılmıştır. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagrama ve uyum indekslerine Şekil 1 ve Tablo 1’de yer verilmektedir.



Şekil 1. Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği'ne ilişkin birinci düzey standartize edilmiş değerler
1: Görev analizi, 2: Motivasyonel İnançlar, 3: Özdenetim, 4: Özgözlem, 5: Özyargılama, 6: Öztepki

Şekil 1 incelendiğinde Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği'nin (Ö-ÖDÖ) altı boyutlu yapısının doğrulandığı görülmektedir. Yapılan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda standart çözümlerden sonra faktörler ve değerler arasındaki t değerlerine bakılmış olup tüm maddelerin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu (Jöreskog ve Sörbom, 1996) görülmüştür. Bununla birlikte ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin ise .46 ile .94 arasındaki değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

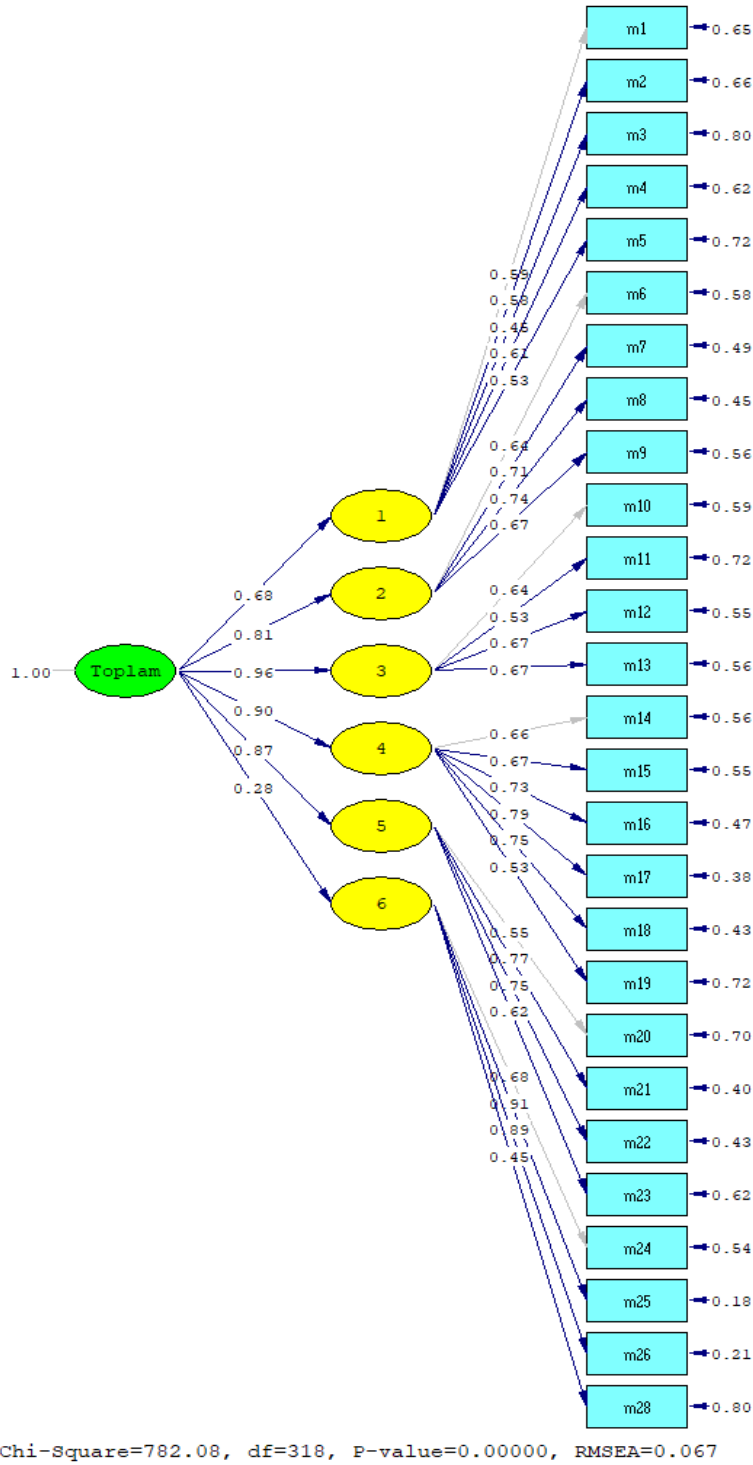
Tablo 3. Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği'nin (Ö-ÖDÖ) Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum*	Kabul Edilebilir*	Uyum İndeks Değerleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2,45	Kabul edilebilir
RMSEA	$.05 < RMSEA \leq .08$	$0 \leq RMSEA \leq .05$	.067	Kabul edilebilir
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$	.062	Kabul Edilebilir
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1,00$	$.95 < CFI < .97$	.96	Mükemmel uyum
NFI	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1,00$	.93	Mükemmel uyum
NNFI	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1,00$	.95	Mükemmel uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1,00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.96	Mükemmel uyum
RFI	$.95 \leq RFI \leq 1,00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.92	Mükemmel uyum

*Mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum indeks değer aralıkları. Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223. Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. Kline, R. B. (2016). Principles and practise of structural equating modeling (4. b.). The Guilford. Şimsek, Ö. F. (2007). *Introduction to structural equation modeling: Basic principles and LISREL applications*. Ekinoks kaynaklarından faydalanılmıştır.

Tablo 3'te yer alan uyum indeksleri incelendiğinde ise ölçeğin kabul edilebilir ve mükemmel düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir. Elde edilen sonuçlar ölçeğin özgün formundaki faktör yapısının Türk kültürüne uyarlama çalışması kapsamında araştırmannın örnekleminde doğrulandığını ortaya koymaktadır. Ölçekte yer alan boyutlar ve toplam puan birbiriyle ilişkilidir. Bu sonuca dayanarak ölçekten toplam puan elde edilebilmesi ve doğrulanan altı boyutlu yapının bir örtük yapı altında ele alınıp alınamayacağını ortaya koymak amacıyla ise elde edilen veriler ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine tabii tutulmuştur. Bu analize ilişkin diyagrama ve uyum indekslerine Şekil 2 ve Tablo 3'te yer verilmektedir.

Şekil 2 incelendiğinde yapılan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda altı boyutlu yapıya sahip olan ölçeğin bir üst yapı ile uyumlu olduğu; görev analizi, motivasyonel inançlar, özdenetim, özgözlem, özyargılama ve öztepki alt boyutlarının özdüzenlemeli öğrenme öğretim örtük değişkeni altında yer aldığı ortaya konulmuştur. İkinci düzey faktör analizi sonucunda faktörler ve değerler arasındaki t değerlerine bakıldığında olup tüm maddelerin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu (Jöreskog ve Sörbom, 1996) ortaya konulmuştur. Maddelerin faktör yüklerine bakıldığında ise .45 ile .91 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir.



Şekil 2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği'ne (Ö-ÖDÖ) ilişkin ikinci düzey standardize edilmiş değerler

1: Görev analizi, 2: Motivasyonel İnançlar, 3: Özdenetim, 4: Özgözlem, 5: Özyargılama, 6: Özteпки, Toplam: Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği

Tablo 4. Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği'nin (Ö-ÖDÖ) İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum*	Kabul Edilebilir*	Uyum İndeks Değerleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2,46	Kabul edilebilir
RMSEA	$.05 < RMSEA \leq .08$	$0 \leq RMSEA \leq .05$	.067	Kabul edilebilir
SRMR	$.00 < SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$	.068	Kabul Edilebilir
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1,00$	$.95 < CFI < .97$	.96	Mükemmel uyum
NFI	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1,00$	.93	Mükemmel uyum
NNFI	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1,00$	.95	Mükemmel uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1,00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.96	Mükemmel uyum
RFI	$.95 \leq RFI \leq 1,00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.92	Mükemmel uyum

*Mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum indeks değer aralıkları. Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223. Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. Kline, R. B. (2016). Principles and practise of structural equating modeling (4. b.). The Guilford. Şimsek, Ö. F. (2007). *Introduction to structural equation modeling: Basic principles and LISREL applications*. Ekinoks kaynaklarından faydalanılmıştır.

Tablo 4'te yer alan uyum indeksleri incelendiğinde ise ölçeğin kabul edilebilir ve mükemmel düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir. Birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indekslerinin birbirine oldukça yakın olması her iki modelin de birbiri ile uyumlu olduğunu ve sonuç olarak ölçeğin özgün formunun Türk kültürüne uyarlama çalışmasına ilişkin yapı geçerliliğinin sağlandığını ortaya koymaktadır. Ulaşılan sonuçlara dayalı olarak Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği'nin hem altı boyutlu hem de tek boyutlu olarak kullanılabilceği söylenebilir.

Güvenirlilik Analizleri

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği'nin (Ö-ÖDÖ) güvenirliliğini ortaya koymak amacıyla yapılan analizlere ilişkin sonuçlara Tablo 5'te yer verilmektedir.

Tablo 5. Ölçeğin İç Tutarlık ve Eşdeğer Yarılar Güvenirlilik Analizi Bulguları

	Cronbach Alpha	Eşdeğer Yarılar
Görev Analizi	.68	.72
Motivasyonel İnançlar	.78	.80
Özdenetim	.72	.77
Özgözlem	.84	.89
Özyargılama	.76	.82
Öztepki	.84	.90
Ölçek	.92	.94

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin faktörlerinin ve tümünün Cronbach Alpha katsayılarının sırasıyla .68, .78, .72, .84, .76, .84 ve .92 olduğu görülmektedir. Eşdeğer yarılar yöntemi ile ulaşılan güvenirlilik katsayılarının ise alt boyutlar ve ölçeğin tümü için sırasıyla .72, .80., .77, .89., .82, .90 ve .94 olduğu görülmektedir.

Ölçeğin Boyutları Arasındaki İlişki

Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği'nin (Ö-ÖDÖ) alt boyutlarının birbirleriyle ve ölçeğin toplam puanı ile arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmektedir.

Tablo 6. Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği'nin (Ö-ÖDÖ) Alt Boyutları ve Tümü Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Bulguları

	<i>Görev Analizi</i>	<i>Motivasyonel İnançlar</i>	<i>Özdenetim</i>	<i>Özgözlem</i>	<i>ÖzYargılama</i>	<i>ÖzTepki</i>	<i>Ölçek Toplam</i>
Görev Analizi	1	.48*	.44*	.46	.45	.34*	.70*
Motivasyonel İnançlar		1	.66*	.53	.52	.20*	.76*
Özdenetim			1	.67*	.62*	.20*	.82*
Öz-gözlem				1	.72*	.26*	.86*
Öz-Yargılama					1	.21*	.81*
Öz-Tepki						1	.46*
Ölçek Toplam							1

p<.05*

Tablo 6 incelendiğinde ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkinin ve alt boyutların ölçeğin toplam puanı arasındaki korelasyon katsayılarının .20 ile .86 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir.

Madde Analizleri

Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği (Ö-ÖDÖ) ve alt boyutlarının ayırt ediciliğini ortaya koymak amacıyla çalışma grubunun ölçeğin toplamı ve alt boyutlarından aldıkları puanlar sıralanarak alt ve üst grupların ortalamaları belirlenmiş ve grupların puan ortalamaları arasındaki farklılıklar t testi ile karşılaştırılmıştır. Test sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmektedir.

Tablo 7. Alt Üst Grup Ortalamalarına Dayalı t Testi Sonuçları

	<i>Grup</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>t</i>
Görev Analizi	Alt Grup	14,90	.862	-45,370*
	Üst Grup	19,66	.475	
Motivasyonel İnançlar	Alt Grup	10,30	1,246	-29,627*
	Üst Grup	15,10	.849	
Öz-denetim	Alt Grup	9,77	1,182	-34,681*
	Üst Grup	15,20	.837	
Öz-gözlem	Alt Grup	15,19	1,826	-30,742*
	Üst Grup	22,64	1,332	
Öz-yargılama	Alt Grup	9,77	1,182	-34,681*
	Üst Grup	15,20	.837	
Öz-tepki	Alt Grup	16,74	1,776	-17,185*
	Üst Grup	20,00	.000	
Ölçek Toplam	Alt Grup	81,66	4,950	-32,846*
	Üst Grup	105,26	4,456	

p<.05*

Tablo 7 incelendiğinde ölçeğin alt boyutları ve toplamı için alt ve üst gruplar arasındaki puan ortalamalarının arasında p<.05 düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Tablo 8'de ise

madde toplam korelasyonu ve alt grup ve üst grubun ölçekte yer alan maddelerden aldıkları puanlar arasındaki farklılıklara ilişkin t testi sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 8. Alt-üst Grup Ortalamalarına Dayalı Madde Analizi Sonuçları

<i>Madde</i>	<i>Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu</i>	<i>t testi (%27 Alt ve Üst Grup)</i>
M1	.384	-30,27*
M2	.370	-23,12*
M3	.410	-22,41*
M4	.511	-38,94*
M5	.385	-21,38*
M6	.530	-24,81*
M7	.548	-22,88*
M8	.564	-27,08*
M9	.536	-30,83*
M10	.572	-19,90*
M11	.507	-23,37*
M12	.571	-24,20*
M13	.565	-30,37*
M14	.614	-24,17*
M15	.582	-21,05*
M16	.643	-25,80*
M17	.656	-25,58*
M18	.638	-30,37*
M19	.484	-22,65*
M20	.514	-25,97*
M21	.600	-32,50*
M22	.597	-29,18*
M23	.581	-28,10*
M24	.319	-38,83*
M25	.365	-9,67*
M26	.342	-8,05*
M27	.362	-9,65*
M28	.263	-17,41*

p<.05*

Tablo 8 incelendiğinde madde toplam korelasyonlarının .26 ile .64 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Alt grup ve üst grubun ölçekte yer alan maddelerden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farklılıklarını ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi analizi sonucunda test değerlerinin -8,05 ile -38,94 arasındaki değişiklik gösterdiği ve elde edilen farklılığın p<.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, Bai ve Li (2024) tarafından geliştirilen Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği'ni (Ö-ÖDÖ) Türk kültürüne uyarlamak, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmaktır. Ölçeğin geçerliliğini sağlamak için dil geçerliliği ve yapı geçerliliği değerlendirilmiştir. Dil geçerliliği, dil uzmanları tarafından çeviri ve geri çeviri yapılarak sağlanmıştır. Çeviri aşamalarının ardından ölçeğin hem Türk kültürüne hem de orijinal ölçeğe uygunluğu değerlendirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapı geçerliliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

kullanılmıştır. DFA, Ö-ÖDÖ'nün "görev analizi", "motivasyonel inançlar", "öz-denetim", "öz-gözlem", "öz-yargılama" ve "öz-tepki" olmak üzere altı alt boyutuna ait 28 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmiştir. Ölçeğin birinci düzey DFA sonucunda ölçeğin orijinal formunda ortaya konulan altı boyutun iyi uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde yapılan ikinci düzey DFA sonucunda da modelin iyi uyum gösterdiği ortaya konulmuştur. Orijinal ölçeğin DFA sonuçları da altı faktörlü modelin iyi uyum gösterdiğini belirlemiştir (Bai ve Li, 2024). Ölçek modelinde gözlenen değerlerin $\chi^2/d < 3$; $0 < RMSEA < 0,05$; $0,97 \leq NNFI \leq 1$; $0,97 \leq CFI \leq 1$; $0,95 \leq GFI \leq 1$ ve $0,95 \leq NFI \leq 1$ aralığında olması mükemmel uyuma; $4 < \chi^2/d < 5$; $0,05 < RMSEA < 0,08$; $0,95 \leq NNFI \leq 0,97$; $0,95 \leq CFI \leq 0,97$; $0,90 \leq GFI \leq 0,95$ ve $0,90 \leq NFI \leq 0,95$ aralığında olması ise kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000). Buna göre mevcut çalışmada gözlenen değişkenler ile bu ölçeğin faktör yapısını betimleyen modelin faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde tüm katsayıların yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında ölçeğin daha önce kurulan yapısının toplanan verilerle yüksek düzeyde uyum gösterdiği sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla Ö-ÖDÖ formunun Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin ÖDÖ öğretimini teşvik etme becerilerini ölçmek için geçerliliği yüksek bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Ö-ÖDÖ formunun güvenilirliğini değerlendirmek için iç tutarlılık analizleri yapılmıştır. İç tutarlılık analizleri sonucunda Ö-ÖDÖ Ölçeği görev analizi alt boyutuna ait alfa değeri .68; motivasyonel inançlar alt boyutu alfa değeri .78; öz-denetim alt boyutu alfa değeri .71; öz-gözlem alt boyutu alfa değeri .84; öz-yargılama alt boyutu alfa değeri .76; öz-tepki alt boyutu alfa değeri .84 ve ölçeğin tamamına ait alfa değeri .92 bulunmuştur. Benzer şekilde Fraenkel vd. (2012), ölçekler için kabul edilebilir güvenilirlik katsayısının en az .70 olması gerektiğini ve daha yüksek değerlerin tercih edilmesini önermektedir. Mevcut sonuçlar bir faktör (görev analizi .68) dışında tüm Cronbach Alpha değerlerinin 0,70'ten büyük olduğunu ve tüm faktörlerin yeterli iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Fornell ve Larcker'a (1981) göre, bir faktörün .60'tan büyük olması orta güvenilirlikte yeterli iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak görev analizi .68 olduğu için iç tutarlılığı kabul edilebilirdir. Orijinal ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının ise görev analizi alt boyutu alfa değeri .81; motivasyonel inançlar alt boyutu alfa değeri .83; öz-denetim alt boyutu alfa değeri .85; öz-gözlem alt boyutu alfa değeri .90; öz-yargılama alt boyutu alfa değeri .88; öz-tepki alt boyutu alfa değeri .94 ve ölçeğin tamamına ait alfa değeri .95 bulunmuştur (Bai ve Li, 2024). Bu doğrultuda Ö-ÖDÖ formunun Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin ÖDÖ öğretimini teşvik etme becerilerini ölçmek için güvenilirliği yüksek bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucu, okul öncesi öğretmenlerinin ÖDÖ öğretimini teşvik etmek için teori odaklı, öz bildirim değerlendirme aracının altı faktörlü bir yapı içerdiğini ortaya koymuştur. İlk faktör olan

görev analizi alt boyutu, öğretmenlerin çocuklara görevi nasıl tamamlayacaklarını dikkatlice tasarımlarını, açıklamalarını ve önceki bilgi veya deneyimlere dayanarak görevi tamamlamak için adımları ve zamanı tasarlama çocuklara rehberlik etmelerini gerektirir (Bai ve Li, 2024; Butler, 2002; Lennon, 2010). Öğretmenler bu aşamada çocuklara etkinliklerdeki görevlerini net bir şekilde belirtmelidir. Panadero ve Jonsson (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin görevi açıkça belirtmesinin çocukların öğrenmesi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda görev analizinin etkili bir öz düzenleme için kritik öneme sahip olduğu, çocukların daha sonraki öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmektedir. Çocuklar, öğretmenlerinin onlara sunmuş olduğu belirli bir görevi tamamlamak için daha önceki bilgi ve tecrübelerine dayanarak üstbilişsel becerilerini işe koşarlar. Süreçte öğretmenin çocuklara rehberlik etmesi ve görevlerini açıkça belirtmesi öz düzenlemeli öğrenme sürecini kolaylaştıracaktır.

Ö-ÖDÖ Ölçeği'nin ikinci alt boyutu motivasyonel inançlar, görevleri yerine getirmek için kişisel kapasiteye ilişkin inançlardır. Bunlar öğretmenlerin motivasyonu için kilit öneme sahiptir. Nitekim daha önce de belirtildiği üzere öğretmenler kendilerini yeterli görmediklerinde motivasyonları düşmekte ve başarısızlıklarını önlemek için çaba sarf etmemektedirler. Aksine öğretmenlerin kendi yeterliliklerine ilişkin inançları yüksek olduğunda, bu durum onların motivasyonlarını artırmakta ve kendilerini daha fazla nasıl geliştirebileceklerine yönelik yaklaşımlarını olumlu etkilemektedir (Alvi ve Gillies, 2020; Bai ve Li, 2024; Dignath ve Büttner, 2018; Lawson vd., 2019; Peeters vd., 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin ÖDÖ motivasyonlarını artırmaları, çocukların öz düzenlemeli öğrenme davranışlarını geliştirebileceklerine ve destekleyebileceklerine inanmaları ayrıca çocukların merakını uyandıran görevler ve materyaller sağlayabileceklerine ilişkin motivasyonlarını korumaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde gerçekleştirecekleri etkinlikleri tanıtmaları, bu etkinliklerin çocuklara ne gibi katkılarının olabileceğinden bahsetmesi de çocukların ÖDÖ davranışlarını olumlu etkileyecektir.

ÖDÖ öğretimin performans aşamasında, içsel deneyim, davranışın bilinçli olarak algılanması ve analiz edilmesi amacıyla öz denetim ve öz gözlem becerileri yer almaktadır. Ö-ÖDÖ'nün üçüncü alt boyut olan öz-denetim, öğretmenlerin farklı kaynaklardan bilgi toplamasını, öğretilen içerikle farklı konuların bakış açıları arasında köprü kurmasını ve farklı öğretim yöntemlerini veya stratejilerini kullanmasını gerektirir. Belirli bir görev üzerinde çalışmak için, öz-denetim stratejilerinin uygulanması gereklidir (Bai ve Li, 2024; Zimmerman, 2000). Öz denetim stratejileri, çocukların dikkatlerini göreve odaklamalarına ve çevrelerindeki dikkat dağıtıcı unsurları görmezden gelerek, görevi tamamlamalarını engelleyen unsurlarla başa çıkmalarına katkı sağlar. Ö-ÖDÖ Ölçeği'nin dördüncü alt boyutu olan öz-gözlem, öğretmenlerin öğretim stratejilerinin öğretim hedeflerine ulaşp ulaşmadığını gözlemlemelerini, öğretim problemlerini çözerken çoklu problem çözme yaklaşımlarını

göz önünde bulundurmalarını ve öğretim becerilerini iyi bir şekilde uygulamalarını ve uygun tempoyu takip etmelerini gerektirir (Bai ve Li, 2024). Öğretmenlerin, sistematik bir şekilde ÖDÖ öğretim yöntemlerini, stratejilerini gözden geçirerek çocuklara kazandırmak istedikleri öğrenme davranışlarını değerlendirmeleri ve karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmede farklı çözüm yollarını göz önünde bulundurmaları önemlidir. Nitekim bu süreçte çocuklarında öz gözlem yapmalarına ilişkin model olmaları ve onları teşvik etmeleri de çocukların ÖDÖ davranışlarını kazanmaları açısından gereklidir.

ÖDÖ öğretiminin öz yansıtma aşamasında öz-yargılama ve öz-tepki yer almaktadır. Ö-ÖDÖ Ölçeği'nin beşinci alt boyut olan öz-yargılama, öğretmenlerin etkinliği öğretmek için daha kolay yollara sahip olup olmadıklarını, kullanabilecekleri tüm öğretim stratejilerini düşünüp düşünmediklerini ve öğretim hedeflerine ulaşip ulaşamadıklarını yansıtmak ve öğretim stratejilerini özetlemek için kullandıkları bir süreci kapsamaktadır. Öğretmenlerin, öğretim hedeflerine dayalı olarak kendi öğretimlerini değerlendirmeleri ve düzenlemeleri gerekmektedir (Bai ve Li, 2024; Zimmerman, 2000). Buradaki amaç öğretmenlerin öğretim yöntemleri, öğrenme sürecindeki performansları ve gelecekte izleyecekleri stratejilere yönelik uyarlayıcı çıkarımlar için öz değerlendirmeleridir. Dolayısıyla bu öğretmen özelliklerinin öğretimin kalitesini arttırması beklenmektedir. Ancak öğretmenlerin göz önünde bulundurmaları gereken bir nokta, öz değerlendirme yapılırken sürecin sadece olumsuz yönlerine değil, olumlu yönlerine de odaklanılmasıdır. Rajabi ve Ghezelsefloo (2020) tarafından yapılan araştırma, öz-yargılama ve aşırı özdeşleşmede yüksek öz-şefkat puanları alan öğretmenlerin, stresli durumlarda ve başarısız deneyimlerde çoğunlukla kendilerini olumsuz bir şekilde sorguladıklarını ve olumsuz öz-değerlendirme yaptıklarını ortaya koymuştur. Bunun sonucunda öğretmenlerin anksiyete, depresyon, zihinsel ruminasyon (tekrar eden düşünceler, döngü), (kişilerarası) bilişsel çarpıtmalar ve aşırı mükemmeliyetçilik gibi olumsuzluklar yaşama riskinin arttığı belirtilmiştir.

Ö-ÖDÖ Ölçeği'nin altıncı alt boyutu olan öz-tepki, öz değerlendirmenin bir sonucu olarak gerçekleşir. Öğretmenlerin etkinlik sırasında çocukların duygusal bağlılıklarını, konsantrasyon durumlarını ve öğrenme etkinliklerini analiz etmelerini ve öğretim stratejilerini bu değerlendirmelere göre ayarlamalarını gerektirir. Öz düzenlemesi yüksek olan öğretmenler, öğretimsel etkililiği önceki performansları, çocukların geri bildirimleri ve öğrenme sürecinin başında belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ile karşılaştırarak değerlendirir. Bu değerlendirmeler, döngüsel bir şekilde ön düşünce süreçlerini ve gelecekteki eylemleri etkiler (Bai ve Li, 2024; Capa-Aydin vd., 2009; Venitz ve Perels, 2018). Öğretmenlerin, ilerlemesinin kabul edilebilir olduğuna ilişkin inancı, hedefe ulaşmasının tatmini ile birlikte öz yeterliliği ve motivasyonu artırır (Schunk, 1990).

Sonuç olarak Türk kültürüne uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilen Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği'nin (Ö-ÖDÖ), okul öncesi öğretmenlerinin ÖDÖ öğretimini teşvik etmesine ilişkin "görev analizi", "motivasyonel inançlar", "öz-denetim", "öz-gözlem", "öz-yargılama" ve "öz-tepki" olmak üzere altı alt boyuta ait 28 maddelik bir yapı içerdiğini ve uygulanan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda toplam puan alınabildiğini ortaya koymuştur. Ölçme aracı, öğretmenlerin öğretim görevini nasıl analiz ettiklerine ve ön düşünce aşamasında öğretim için öz yeterliliği nasıl teşvik ettiklerine, performans aşamasında öğretim stratejilerini nasıl izlediklerine ve yansıtma aşamasında öğretimlerinin etkililiğini nasıl yansıttıklarına odaklanmaktadır. Öğretmenler, ÖDÖ öğretim sürecinde belirledikleri hedefler üzerinde çalışırken performanslarını gözlemler, hedeflerindeki ilerlemeyi değerlendirir ve çalışmalarına devam eder ya da görev yaklaşımlarını değiştirirler. Öğretmenlerin hedeflerine yönelik ilerlemelerini tatmin edici olarak değerlendirmeleri motivasyon ve yeterliklerini artırır, çocukların öz düzenlemelerini geliştirmeye yönelik yeni zorlu hedefler belirlemeye yönlendirir. Bu bağlamda gelecek araştırmalarda öğretmenlerin, ÖDÖ öğretimlerini öğrenim sürecine nasıl uyarladıklarına ilişkin daha fazla araştırma yapılarak, öğretimlerin etkililiği değerlendirilebilir. Ayrıca farklı ÖDÖ stratejilerinin çocukların ÖDÖ gelişimi üzerindeki farklı etkileri araştırılabilir. Öğretmenlere öz düzenlemeli öğrenme öğretimi süreçlerine yönelik kapsamlı eğitimler düzenlenebilir. Öğretmenlerin, ÖDÖ öğretimlerini öğrenim sürecine nasıl uyarladıklarına ilişkin daha fazla araştırma yapılarak öğretimlerin etkililiği değerlendirilebilir. Farklı kültürlerde ve özel gereksinimli çocuklarda ÖDÖ öğretiminin uygulanma şekilleri ve etkileri karşılaştırılabilir.

Kaynaklar

- Akman, B., Baydemir, G., Akyol, T., Arslan, A. Ç., & Kükütçü, S. K. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1715–1731.
- Alvi, E. & Gillies, R. M. (2020). Teachers and the teaching of self-regulated learning (SRL): The emergence of an integrative, ecological model of SRL-in-context. *Education Sciences*, 10(4), 98-117. <https://doi.org/10.3390/educsci10040098>
- Avrupa Birliği Konseyi. (2002). *Council resolution of 27 June 2002 on lifelong learning*. Official Journal to the European Communities.
- Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P. K., & Rodriguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: Strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 776–792. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.776>

- Bai, B. & Li, J. (2024). Development and validation of a self-regulated learning teaching scale for preschool teachers. *European Journal of Education*, 59(2), e12613. <https://doi.org/10.1111/ejed.12613>
- Bayrak-Çelik, S. (2020). Erken çocukluk döneminde görülen davranış problemleri ve bunun incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(49), 531-540. <https://doi.org/10.29228/SOBIDER.48021>
- Butler, D. L. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 81-92. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_4
- Büyüköztürk. Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- 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>
- Capa-Aydin, Y., Sungur, S., & Uzuntiryaki, E. (2009). Teacher self-regulation: Examining a multidimensional construct. *Educational Psychology*, 29(3), 345-356. <https://doi.org/10.1080/01443410902927825>
- Dan, A. (2016). Supporting and developing self-regulatory behaviours in early childhood in young children with high levels of impulsive behaviour. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 9(4), 189-200. <https://doi.org/10.19030/cier.v9i4.9789>
- 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. <https://doi.org/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, 127-157. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9181-x>
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Eryılmaz, A. & Mammadov, M. (2017). Zimmerman'in modeli temelinde Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*(10), 79-93.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Fraenkel, J. R., Wallen, H. E., & Hyun H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. b.). McGraw-Hill.

- Griethuijsen, R., Eijck, M. W., Haste, H., Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N., ..., & BouJaoude, S. (2014). Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education, 45*(4), 581–603.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55.
- Jacob, L., Benick, M., Dörrenbächer, S., & Perels, F. (2020). Promoting self-regulated learning in preschoolers. *Journal of Childhood, Education & Society, 1*(2), 116-140. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20201237>
- Jöreskog, K. G. & Sorbom, D. (1996). *LISREL 8 reference guide*. Scientific Software International.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademi.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. b.). The Guilford.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practise of structural equating modeling* (4. b.). The Guilford.
- Kramarski, B. (2018). Teachers as agents in promoting students' SRL and performance. Applications for teachers' dual-role. Training program. D. H. Schunk & A. G. Jeffrey (Ed.), *Handbook of self-regulation and of learning and performance* (2. b.) içinde (s. 223-239). Routledge.
- Lawson, M. J., Vosniadou, S., Van Deur, P., Wyra, M., & Jeffries, D. (2019). Teachers' and students' belief systems about the self-regulation of learning. *Educational Psychology Review, 31*, 223-251. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9453-7>
- Lennon, J. M. (2010). Self-regulated learning. J. A. Rosen, E. J. Glennie, B. W. Dalton, J. M. Lennon, & R. N. Bozick (Ed.), *Noncognitive skills in the classroom: New perspectives on educational research* içinde (s. 69–90). Sage. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6570>
- Liu, L., Hew, K. F., & Du, J. (2024). Design principles for supporting self-regulated learning in flipped classrooms: A systematic review. *International Journal of Educational Research, 124*, 102319-102343. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102319>
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2), 314–324. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.008>
- McClelland, M. M. & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives, 6*(2), 136-142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., & Christopoulos, C. (2015). Self Regulation and Toxic Stress Report 4: Implications for Programs and Practice. OPRE Report # 2016-97, Office of Planning, Research

- and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Öz, E. (2020). *Öz düzenlemeli öğrenmenin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Panadero, E. & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963-1970.
- Rajabi, M. & Ghezelsefloo, M. (2020). The relationship between job stress and job-related affective well-being among English language teachers: The moderating role of self-compassion. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 9(1), 95-105. <https://doi.org/20.1001.1.24763187.2020.9.1.7.4>
- Rosanbalm, K. D. & Murray, D. W. (2017). Promoting self-regulation in early childhood: A practice brief. OPRE Brief #2017-79. Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, US. Department of Health and Human Services.
- 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. <https://doi.org/10.17556/erziefd.730175>
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6
- Silva-Moreira, J., Costa-Ferreira, P., & Veiga-Simão, A. M. (2024). Fostering self-regulated learning in preschool through dynamic assessment methodologies. *Plos One*, 19(3), e0298759. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0298759>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimsek, Ö. F. (2007). *Introduction to structural equation modeling: Basic principles and LISREL applications*. Ekinoks.
- Tozduman-Yaralı, K. & Güngör-Aytar, A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856–870. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.291209>

- Tutkun, C. (2022a). Okul öncesi dönem çocuklarının ve ailelerinin öz düzenlemeye yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1508-1528. <https://doi.org/10.17755/esosder.1082118>
- Tutkun, C. (2022b). Self-regulation skills of preschool children: Family, teacher and education programs. H. Şahin (Ed.), *Educational sciences: Theory, current researches and new trends 5* içinde (s. 51-69). IVPE.
- Venitz, L. & Perels, F. (2018). Promoting self-regulated learning of preschoolers through indirect intervention: A two-level approach. *Early Child Development and Care*, 189, 2057–2070.
- Venitz, L. & Perels, F. (2019). The promotion of self-regulated learning by kindergarten teachers: Differential effects of an indirect intervention. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 437-448. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019553340>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 13–39). Academic.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). *Encourage self-regulated learning in the classroom*. Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University.

Extended Summary

Self-regulated learning is a basic skill that addresses behavioral, cognitive and metacognitive skills in relation to each other and is essential for lifelong learning. The preschool period is very valuable in terms of acquiring, developing and supporting children's self-regulation skills. Teachers' awareness of self-regulated learning skills, their own self-regulated learning skills, and their experiences in self-regulation processes make it easier for them to effectively teach self-regulated learning to children. In this context, in supporting preschool children's self-regulated learning, it is important to focus primarily on teachers' self-regulated learning skills, whether and how they encourage it in their classrooms. Indeed, in order for teachers to be able to transfer appropriate strategies to children, they must first be aware of their own self-regulated learning behaviors and have sufficient self-efficacy regarding self-regulated learning behaviors. In general, there is a limited number of measurement tools to assess self-regulated learning skills of preschool children and teachers. In the current study, it was aimed to conduct a validity and reliability study of the "Self-Regulated Learning Teaching Scale (SRL-T)" for preschool teachers in order to measure teachers' ability to promote self-regulated learning instruction. In this context, it is thought that adapting the "SRL-T" to Turkish culture and conducting a validity and reliability study will provide richer information about teachers' self-regulated learning instructional practices and contribute to the field. In this study, a survey model design was used to adapt "Self-Regulated Learning Teaching Scale (SRL-

T)" into Turkish culture and validity and reliability studies were conducted. The study included 322 preschool teachers.

The Self-Regulated Learning Teaching Scale was developed by Bai and Li (2024) to measure teachers' ability to promote SRL teaching. First, considering the processual nature of teachers' SRL teaching, an item pool was created based on Zimmerman's social cognitive process theory of SRL, including six subcomponents at the stages of pre-thought, performance and self-reflection. Second, multiple data sources were utilized to evaluate the SRL-T Scale, including item content, construct validity, internal psychometric structure (convergent and discriminant validity), and relationship with existing parallel scales (concurrent validity). The SRL-T consists of 28 items and six subscales: "task analysis", "self-motivational beliefs", "self-control", "self-observation", "self-judgment" and "self-reaction". The scale is completed by teachers in approximately 10-15 minutes. The frequency of teachers' ability to promote SRL teaching is rated with a 5-point Likert-type scale in the SRL-T.

In order to ensure the linguistic validity of the teacher form of the Self-Regulated Learning Teaching Scale (SRL-T), the scale was translated into Turkish by three independent linguists. The linguists were considered to be (a) fluent in both languages, (b) familiar with the theoretical framework in which the scale was developed, and (c) knowledgeable about the subject matter. Then, the appropriateness of the translations was evaluated, and necessary corrections were made during the back-translation phase. Twelve teachers were then asked to read and complete the scale. Based on the feedback received, the researchers reviewed the scale items and revised them accordingly. The construct validity of the scale was evaluated by first-order confirmatory factor analysis (CFA). This analysis aimed to determine whether the 28-item construct representing the six subscales of the SRL-T Scale was confirmed or not. During this analysis, items with statistically insignificant t-values were analyzed. As a result of the first level CFA, it was concluded that the six subscales in the original form of the scale showed good fit ($\chi^2/sd=2.45$; RMSEA=0.67; SRMR=0.062; NFI=0.93; NNFI=0.95; CFI=0.96; IFI=0.96; RFI=0.92). Similarly, as a result of the second level CFA, the model showed good fit ($\chi^2/sd=2.45$; RMSEA=0.67; SRMR=0.068; NFI=0.93; NNFI=0.95; CFI=0.96; IFI=0.96; RFI=0.92). According to the results, it was seen that none of the items had non-significant values and thus it was decided to keep all items in the scale. Accordingly, when the coefficients showing the relationship between the observed variables in the current study and the factors of the model describing the factor structure of this scale were examined, it was determined that all coefficients were at a sufficient level. Considering the fit statistics calculated by CFA, it was concluded that the previously established structure of the scale showed a high level of fit with the collected data. Therefore, it can be concluded that the SRL-T form of the scale is a valid instrument for measuring preschool teachers' ability to promote SRL teaching in Türkiye. In the reliability study of the scale, Cronbach Alpha coefficient was utilized. As a

result of the internal consistency analyses, the alpha value for the task analysis subscale of the SRL-T Scale was .68; the alpha value for the self-motivation beliefs subscale was .78; the alpha value for the self-control subscale was .71; the alpha value for the self-observation subscale was .84; the alpha value for the self-judgment subscale was .76; the alpha value for the self-reaction subscale was .84 and the alpha value for the whole scale was .92. Accordingly, it can be concluded that the SRL-T form is also a reliable instrument to measure the preschool teachers' ability to promote SRL teaching in Türkiye.

The research results have revealed that the theory-oriented, self-report assessment tool for promoting preschool teachers' teaching of SRL includes a six-factor structure. The first factor, task analysis, requires teachers to carefully design and explain to children how to complete the task and guide children in designing the steps and time to complete the task based on prior knowledge or experience. The second subscale of the SRL-T Scale, self-motivational beliefs, are beliefs about personal capacity to accomplish tasks. Self-control, the third subscale of SRL-T, requires teachers to gather information from different sources, to bridge the content taught with the perspectives of different subjects, and to use different teaching methods or strategies. Self-observation, the fourth subscale of the SRL-T Scale, requires teachers to observe whether their instructional strategies are achieving instructional goals, to consider multiple problem-solving approaches when solving instructional problems, and to apply instructional skills well and follow the appropriate pace. The self-reflection stage of SRL teaching involves self-judgment and self-reaction. Self-judgment, the subscale of the SRL-T Scale, encompasses a process that teachers use to summarize their teaching strategies and reflect on whether they have easier ways to teach the activity, whether they have considered all the teaching strategies they can use, and whether they have achieved their teaching goals. Self-reaction, which is the sixth subscale of the SRL-T Scale, occurs as a result of self-evaluation.

In conclusion, the validity and reliability study of the "Self-Regulated Learning Teaching (SRL-T)" Scale, which was adapted to Turkish culture, have revealed that it contains a 28-item structure belonging to six subscales, namely "task analysis", "self-motivational beliefs", "self-control", "self-observation", "self-judgment", and "self-reaction" regarding preschool teachers' promotion of SRL teaching. The instrument focuses on how teachers analyze the teaching task and promote self-efficacy for teaching in the pre-thinking stage, how they monitor their teaching strategies in the performance stage, and how they reflect on the effectiveness of their teaching in the reflection stage. In this context, in future research, more research on how teachers adapt their SRL teaching to the learning process can be conducted to evaluate the effectiveness of their instruction. In addition, the different effects of different SRL strategies on children's development of SRL can be investigated.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya birinci yazar %40, ikinci yazar %30, üçüncü yazar %30 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teřekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Atatürk Üniversitesi Etik Kurulunun 02.04.2024 tarih ve 03/12 sayılı onayı ile yürütölmüştür.