

**T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ
ÖĞRENCİLERİNDE ÖZ-DÜZENLEME:
ÖLÇEK UYARLAMA ÇALIŞMASI**

Esin KAPLAN

Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2014

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ
ÖĞRENCİLERİNDE ÖZ-DÜZENLEME:
ÖLÇEK UYARLAMA ÇALIŞMASI

Esin KAPLAN

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Zehra CERTEL

“Kaynakça Gösterilerek Tezimden Yararlanılabilir”

Antalya, 2014

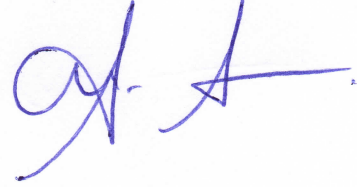
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri programında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.
22 Ağustos 2014

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Zehra Certel
Akdeniz Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği A. D.



Üye : Doç. Dr. Abdurrahman AKTOP
Akdeniz Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
Hareket ve Antrenman Bilimleri A.D.



Üye : Yrd. Doç. Dr. Bahri GÜRPINAR
Akdeniz Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
Sporda Psikososyal Alanlar A.D.



ONAY:

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../.....tarih ve/..... sayılı kararı ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail ÜSTÜNEL

Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırmanın birincil amacı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Öz-düzenleme süreçlerini cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, düzenli spor yapma ve teorik ve uygulamalı ders başarı algılarına göre incelemektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için Manuel Martinez-Pons (2000) tarafından geliştirilen “Five-Component Scale of Academic Self-Regulation” (FCSAR) ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırma Akdeniz, Erciyes, Selçuk ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitelerinin Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören yaş ortalaması ($\bar{X}_{yaş}=21.77\pm 2.40$) olan toplam 484 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak orijinal adı “Five-Component Scale of Academic Self-Regulation” (FCSAR) olan Türkçeye uyarlama çalışmaları araştırmacı tarafından yapılan “Akademik Öz-düzenleme Ölçeği (AÖÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin Türk öğrencilerden elde edilen puanların oluşturduğu faktör yapısını incelemek amacıyla (SPSS 18.0) Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) ve özgün ölçeğin geliştirilmesindeki yaklaşıma ve uzman görüşü desteği alınarak yapılan çalışmaya uygun olarak da (LİSREL 8.30) Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis) kullanılmıştır. Böylece ölçeğin faktöriyel geçerliği, başka bir deyişle yapı geçerliği, iki farklı faktör analizi uygulamasıyla incelenmiştir.

Sonuç olarak; geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan 48 maddelik ölçeğin (hedef belirleme (15 madde, $\alpha=.928$), strateji uygulama (14 madde, $\alpha=.930$), strateji izleme (15 madde, $\alpha=.947$) ve destek alma (4 madde, $\alpha=.879$) boyutları olmak üzere dört faktörden oluştuğu, her bir faktörün kendi içinde yüksek tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Ölçek toplamının ise $\alpha=.969$ (48 madde) olarak bulunmuş ve ölçeğin Türk kültüründe üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini ölçmede güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ile cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, düzenli spor yapma, teorik ve uygulama ders başarı algısı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öz- Düzenleme, AFA/DFA, Beden Eğitimi ve Spor

ABSTRACT

The objective of this study is to examine the Self-regulation processes of Candidates of Physical Education and Sport Teacher on the basis of sex, level of education, perceived academic success and regular sport making habits. In order to attain this objective, “Five-Component Scale of Academic Self-Regulation” (FCSSR) developed by Manuel Martinez-Pons (2000) has been adapted to Turkish. The study has been executed on a total of 484 students with a mean age ($\bar{X}_{age}=21.77\pm 2.40$), studying in Akdeniz, Erciyes, Selçuk and Mehmet Akif Ersoy Universities - Physical Education and Sport Academy Physical Education and Sport teaching Departments.

In the research, as data collection tool, “Akademik Öz-düzenleme Ölçeği (AÖÖ) has been used, whose original name is “Five-Component Scale of Academic Self-Regulation” (FCSSR) and whose Turkish adoption works have been carried out by the researcher. Exploratory Factor Analysis has been used in order to examine the factor structure of the Scale which is consisted by the scores obtained from Turkish students (SPSS 18.0) and (LİSREL 8.3) Confirmatory Factor Analysis has been used in accordance with the approach in the development of authentic scale and with the study carried out by support of experts’ opinions. So, the factorial legitimacy of the scale, in other words, its structure legitimacy has been examined by means of two different factor analysis applications.

Consequently; The results obtained have shown that the scale items demonstrate a good harmony with the relevant models with structures. The scale has four factors and goal-setting sub-dimension is 14 items and Cronbach alpha internal consistency coefficient is $\alpha=.928$, support sub-dimension is $\alpha=.879$ (4 items), strategy implementation $\alpha=.930$ (14 items), strategy monitoring $\alpha=.947$ (15 items) and the total of the scale has been found to be $\alpha=.969$ (48 item) and it was determined that the scale was reliable.

In the findings pertaining to the scale that was adopted for university students, meaningful differences have been observed on the students in physical education and sport teaching departments, on the basis of sex, the class studied in, perceived academic success and regular sport making habits.

Key Words: Self-Regulation, EFA/CFA, Physical Education and Sport

TEŞEKKÜR

Bu araştırma birçok kişinin katkısı ve desteğiyle gerçekleştirdim. Öncelikle çalışmamın her aşamasında bilgisi ve deneyimlerini benimle paylaşan, her durumda bana destek veren danışmanım Yrd. Doç. Dr. Zehra CERTEL'e,

Araştırma süreci boyunca benden yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Abdurrahman AKTOP'a,

Araştırmamın veri toplama bölümünde Okutman İlkey ORHAN, Yrd. Doç. Dr. Ziya BAHADIR ve veri analiz bölümlerine yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Bahri GÜRPINAR, Yrd. Doç. Dr. Evren AĞYAR'a,

Araştırmamın veri toplama sürecine katkı sağlayan, Akdeniz Üniversitesi, Beden eğitimi ve spor yüksekokuluna ve öğrencilerine Erciyes Üniversitesi, Beden eğitimi ve spor yüksekokuluna ve öğrencilerine; Selçuk Üniversitesi, Beden eğitimi ve spor yüksekokuluna ve öğrencilerine, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Beden eğitimi ve spor yüksekokuluna ve öğrencilerine,

Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü personeline,

Son olarak beni her koşulda destekleyen ve her koşulda bana büyük sabır gösteren ve benim için kendinden ödün veren eşim Süleyman KAPLAN'a ve yakında dünyaya gelecek olan bebeğimiz Atlas'a, ayrıca koşulsuz sevgileriyle benim yanımda olan anne, baba ve kardeşlerime,

Teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	vii
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
ÇİZELGELER DİZİNİ	xiii
GİRİŞ VE AMAÇ	
1.1. Araştırmanın Amacı ve önemi	1
GENEL BİLGİLER	
2.1. Öz-Düzenleme	3
2.1.1. Öz-Düzenlemeli Öğrenme	4
2.1.2. Başarı ve Öz-Düzenleme	5
2.1.3. Öz-Düzenleme Stratejileri	7
2.2. Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modelleri	9
2.2.1. Zimmerman'ın Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli	9
2.2.2. Pintrich'in Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenmeye İlişkin Modeli	11
2.2.3. Boekaerts'in Uyarlanabilen Öğrenme Modeli	12
2.2.4. Winne'nin Dört Aşamalı Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli	13
2.2.5. Borkowski'nin Süreç Odaklı Üstbilgi Modeli	14
2.3. Ölçek Uyarlama Çalışmasındaki Aşamalar	14
2.4. İlgili Araştırmalar	18
2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	19
2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	24

GEREÇ ve YÖNTEM

3.1.	Araştırmanın Modeli	29
3.2.	Araştırmanın Evren ve Örneklemi	29
3.2.1.	Ölçek Uyarlama Çalışmasındaki Ölçeğin Pilot Çalışması İçin Örneklem	30
3.2.2.	İkiye Bölünmüş model (Split half) Ölçüm Güvenirliğinin Sınanması İçin Örneklem	31
3.2.3.	Ölçek Uyarlama Çalışmasındaki Ölçeğin Asıl Çalışması İçin Örneklem	31
3.3.	Akademik Öz-düzenleme Ölçeği Uyarlama Çalışmasında Yapılan İşlemler	33
3.3.1.	Akademik Öz-düzenleme Ölçeği'nin Çevirisi	33
3.3.2.	Türkçeye Çevirisi Yapılan Akademik Öz-düzenleme Ölçeği'nin Pilot Çalışması ve Pilot Çalışmaya Göre Maddelerin Yeniden Düzenlenmesi	34
3.3.3.	Akademik Öz-düzenleme Ölçeği'nin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi	35
3.4.	Veri Toplama Araçları	35
3.4.1.	Akademik Öz-düzenleme Ölçeği (AÖÖ)	35
3.4.2.	Verilerin Toplanması	37
3.4.3.	Verilerin Analizi	37

BULGULAR

4.1.	Akademik Öz-düzenleme Ölçeği'nin Çevirisine İlişkin Bulgular	39
4.2.	Akademik Öz-düzenleme Ölçeği'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular	40
4.2.1.	Açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular	40
4.2.2.	Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular	43

4.3.	Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular	45
4.4.	Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öz-düzenlemesine İlişkin Bulgular	46
4.4.1.	Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Öğrencilerin Cinsiyetine İlişkin Bulguları	50
4.4.2.	Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Öğrencilerin Sınıfına İlişkin Bulguları	53
4.4.3.	Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Öğrencilerin Spor Yapma Durumuna İlişkin Bulguları	51
4.4.4.	Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Öğrencilerin Başarı Algısına İlişkin Bulguları	52

TARTIŞMA

5.1.	Akademik Öz-düzenleme Ölçeği'nin Çevirisine İlişkin Tartışma	54
5.2.	Akademik Öz-düzenleme Ölçeği'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Tartışma	54
5.2.1.	Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Tartışma	54
5.2.2.	Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Tartışma	56
5.3.	Akademik Öz-Düzenleme Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Tartışma	57
5.4.	Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öz-düzenlemesine İlişkin Tartışma	58
5.4.1.	Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Öğrencilerin Cinsiyetine İlişkin Tartışma	58
5.4.2.	Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Öğrencilerin Sınıfına İlişkin Tartışma	60
5.4.3.	Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Öğrencilerin Spor Yapma Durumuna İlişkin Tartışma	60
5.4.4.	Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Öğrencilerin Başarı Algısına İlişkin Tartışma	61

SONUÇLAR	63
ÖNERİLER	65
KAYNAKLAR	67
ÖZGEÇMİŞ	75
EKLER	76
Ek.1. Manuel Martinez Pons'un Ölçek Uyarlama Çalışmasına İlişkin İzin Yazısı	
Ek.2. Five-Component Scale Of Academic Self-Regulation (FCSAR)	
Ek.3. Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği (AÖÖ)	
Ek.4. Öğrencilerin Kişisel Bilgileri	

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AÖÖ	:	Akademik Öz-düzenleme Ölçeği
FCSAR	:	Five-Component Scale of Academic Self-Regulation
BESYO	:	Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu
AFA	:	Açımlayıcı Faktör Analizi
EFA	:	Explanatory Factor Analysis
DFA	:	Doğrulayıcı Faktör Analizi
CFA	:	Confirmatory Factor Analysis
HB	:	Hedef Belirleme
DA	:	Destek Alma
Sİ	:	Strateji İzleme
SU	:	Strateji Uygulama
SS.	:	Standart Sapma
N.	:	Katılımcı sayısı
Ort.	:	Ortalama
KMO.	:	Kaiser-Meyer-Olkin değeri
f.	:	Frekans
%.	:	Yüzde
Sd (Df).	:	Serbestlik derecesi
X.	:	Ortalama
T.	:	T testi sonucu elde edilen t değeri
P.	:	Anlamlılık düzeyi
R.	:	Korelasyon katsayısı

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Sekil</u>	<u>Sayfa</u>
2.1. Pintrich'in Öz-düzenleme Stratejileri	8
2.2. Zimmerman'ın Döngüsel Modeli	9
2.3. Pintrich'in Öz-Düzenleme Alanları ve Evreleri	12
2.4. Winne'nin Öz-Düzenleme Modeli Aşamaları	13
4.1. Öz Değerlere Göre Faktörlerin Çizgi Grafiği	40
4.2. Akademik Öz-Düzenleme Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları (DFA ile kurulan Dört Faktörlü Örtük Yapı)	44

ÇİZELGELER DİZİNİ

<u>Cizelge</u>	<u>Sayfa</u>
3.1. Üniversite öğrencilerinin sınıf değişkenine ait bilgileri	30
3.2. Pilot Uygulama Verilerine Ait Bilgiler	30
3.3. İkiye Bölünmüş model (Split half) Ölçüm Güvenirliğindeki Örneklem İlişkin Bilgiler	31
3.4. Örneklemde Yer Alan Üniversite Öğrencilerinin Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı	32
3.5. Örneklemde Yer Alan Üniversite Öğrencilerinin Asıl Çalışma Verilerine İlişkin Düzenli Spor Yapma, Algılanan Teori Ve Uygulama Ders Başarı Bilgileri	32
3.6. Dilsel eşdeğerliğe ait t-testi ve korelasyon katsayı sonuçları	34
4.1. AÖÖ'nün Maddelerinin Faktör Yüğü ve Madde İçerikleri, Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Kaiser Normalleştirmeyle Varimax Dik Döndürme Sonrası)	41
4.2. DFA İle Sınanan Modelin Uyum İndexleri Değerleri ve Uyum İndexleri Kabul Sınırları	43
4.3. AÖÖ Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları	45
4.4. Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Alt Ölçek ve Ölçek Toplam Puanları Arasındaki Spearman Korelasyon Değerleri	46
4.5. "Konular Hakkında Fikir Sahibi Olmak" maddesi İçin Boş Zaman Aktivitelerinden Vazgeçme Dağılımı (Boş zaman 1)	46
4.6. "Okulun Geçme Ölçütlerini Karşılama" maddesi İçin Boş Zaman Aktivitelerinden Vazgeçme Dağılımı (Boş zaman2)	47
4.7. "Okulunda Yüksek Puanlar Alabilmek İçin Konuları İyice Öğrenmek" Maddesi İçin Boş Zaman Aktivitelerinden Vazgeçme Dağılımı (Boş zaman3)	47

4.8.	“Hayatta ve Akademik Çalışmalarınızda Uygulayabilmek İçin Konuları İyice Öğrenmek” maddesi İçin Boş Zaman Aktivitelerinden Vazgeçme Dağılımı(Boş zaman4)	48
4.9.	Öğrenciler Akademik Çalışmalarını Yaparken Sevdikleri Boş Zaman Aktivitelerinin Kaçından Vazgeçmeye Hazır Olduklarını Belirtmek İçin Kullandıkları Soruların Tanımlayıcı İstatistiği	48
4.10.	Akademik Öz-Düzenleme Ölçeğinde Öğrencilerin Akademik Çalışma Yapmak İçin Kullandıkları Çaba Miktarı	49
4.11.	Akademik Öz-Düzenleme Ölçeğinin Alt Boyutlarının ve AÖÖ Toplamın Madde Ortalamalarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	49
4.12.	Öğrencilerin Akademik Öz-Düzenleme Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	50
4.13.	Öğrencilerin Akademik Öz-Düzenleme Puan Ortalamalarının Sınıfa Göre Dağılımına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	51
4.14.	Öğrencilerin Akademik Öz-Düzenleme Puan Ortalamalarının Düzenli Spor Yapma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	52
4.15.	Öğrencilerin Akademik Öz-Düzenleme Puan Ortalamalarının Algılanan Teorik Ders Başarısına Göre Dağılımına İlişkin T-Testi Sonuçları	53
4.16.	Öğrencilerin Akademik Öz-Düzenleme Puan Ortalamalarının Algılanan Uygulamalı Ders Başarısına Göre Dağılımına İlişkin T-Testi Sonuçları	53

GİRİŞ VE AMAÇ

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği günümüzde eğitimin en önemli amaçlarından biri, öğrencilere kendi öğrenmelerini düzenleme becerileri kazandırmaktır. Bu becerilerinin, okul yaşamı boyunca öğrencilere rehberlik edeceği ve yaşam boyu öğrenmeleri açısından önemli olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kendi öğrenme etkinliklerini düzenleme gereksinimleri ve öğretmenlerin öğrenme için gerekli becerileri kazandırma düşüncesi, öz-düzenleme (self-regulation) kavramının önem kazanmasına neden olmuştur.

Eğitimin en önemli hedeflerinden biri, öğrenmenin sorumluluğunu üstlenen, kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilen ve bu süreçlere aktif olarak katılan, kendi yeteneklerine güvenen ve bu yeteneklerini olumlu bir şekilde kullanan bireyler yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşmada öz-düzenleme önemli bir yere sahiptir.

Yurtiçinde öz-düzenleme üzerinde yapılan çalışmalarda araştırmacılar daha çok, öz-düzenleme ve öğrenme ilişkisi, öz-düzenleme becerilerinin etkin bir şekilde kullanılması, öz-düzenleme öğretiminin önemi ve akademik başarı ile ilişkisini incelemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin bir ders üzerinde (genellikle Matematik ve Fen dersleri) gösterdiği öz-düzenleme beceri ve strateji kullanımına ilişkin çalışmalara yer verilmiştir (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).

Yurtdışında yapılan çalışmalarda ise etkili öz-düzenleme yapan bireylerin özellikleri, öz-düzenleme süreçleri ve bunların kendi aralarındaki etkileşimlerine odaklanılmıştır. Öz-düzenleme yapan bireylerin kullandıkları stratejiler ve bu stratejilerin kazandırılması, öz-düzenlemenin başarı, yüklemeler, değerler, amaç yönelimleri gibi eğitimsel kavramlarla ilişkilerini belirlemeye çalışmışlardır. Ayrıca, öz-düzenlemenin gelişimi ve öz-düzenleme eğitimi konularını da ele almışlardır (8, 9, 10, 11, 12, 13, 14).

Yurtiçi literatür taramasında öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen ve uyarlanan çalışmalara rastlanmıştır. Arslan (2011) tarafından geliştirilen “Öz-Düzenleme Beceri Ölçeği (ÖBÖ)” ne ulaşılmıştır. Ölçek, öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerisi düzeylerini belirleme amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek tek boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler beşli likert tipindedir. Ölçekte yer alan maddelerin 12’si olumlu sekizi ise olumsuz özelliktedir. Ölçeğin cronbach alpha iç tutarlık sayısı .87 olarak bulunmuştur (15).

Araştırmalarda rastlanan diğer ölçek ise Pintrinch ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen ve Üredi (2005) tarafından Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (MSLQ)” ‘dir. Yurtdışında ulaşılan çalışma ise Manuel Martinez-Pons (2000) tarafından geliştirilen

“Five-Component Scale of Academic Self-Regulation” (FCSAR) ölçeğidir. Ayrıca ölçek daha sonra Maclellan ve Soden (2006) tarafından modifiye edilmiştir ve “Modified Five-Component Scale of Academic Self-Regulation” adını almıştır.

Ülkemizde öz-düzenleme süreçleri ve becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar son yıllarda artmaya başlamıştır. Bunun nedenini aktif öğrenmenin ülkemizde henüz yaygınlaşmaya başlaması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çoğunlukla geleneksel yöntemle yetiştirilen öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerindeki kontrolleri son derece azdır. Öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alması ve bu süreçle ilgili kararları kendisinin vermesi, ancak aktif öğrenme süreçlerinde gerçekleşebilir. Öğrencilerin, kendi öğrenme süreçlerine biliş üstü, güdüsel ve davranışsal olarak aktif olarak katılmalarına olanak tanıyarak, onların kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına ve dolayısıyla başarılı olmalarına olanak sağlayan öz-düzenleme; öğretmen yetiştiren kurumların derslerinde desteklenmesi önem taşımaktadır (19).

Son yıllarda yapılan çeşitli çalışmalarda öğretmenlerin öğrencilerinde öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak stratejilerin geniş biçimde yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerisi kazanmalarında öğretmenler ve öğrenme ortamı önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının da kendi öğrenmelerini düzenlemeyi bilmeleri, yetiştirecekleri öğrencileri de bu konuda geliştirebilmeleri açısından önemlidir. Araştırmanın örneklemini oluşturan beden eğitimi ve spor öğretmen adayları beden eğitimi ve spor yükseköğretim kurumlarına özel yetenek sınavı ile alınmaktadır. Bu kurumların beden eğitimi ve spor öğretmenliği, antrenörlük eğitimi, spor yöneticiliği ve rekreasyon olmak üzere değişik bölümleri bulunmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören öğrenciler alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür alanında dersler almaktadırlar. Mezun olan öğrenciler devlet ve özel okullarda öğretmenlik yapabilmekte, yaz okullarında, kulüplerde görev alabilmektedirler.

Yaşam boyu öğrenmede önemli rol oynayan öz-düzenlemenin beden eğitimi ve spor alanında gerçekleştirilmesinde en önemli rol oynayan öğretmenlerin öz-düzenlemeye sahip olmaları beklenmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyelerinin belirlenmesi ve öz-düzenlemeyi belirleyici nedenlerin bilinmesi öğrenmeyi üst düzeye çıkarmak için gerekli olan fikri verebilir. Öğretmen adaylarıyla ilgili olarak, devam eden araştırmalar gelecekte eğitimciler için üniversite eğitim programlarının değişmesine ve gelişmesine katkı sağlayabilir. Öğrencilerin kişisel hedeflerine ulaşma yeteneğinin artması, kişinin kendi öz-düzenlemesini yapabilmesi ve çalışma alanında da pozitif olarak bilişsel yeteneklerini gösterilmesine olanak sağlayarak yaşam boyu devam etmesini mümkün kılabilir. Bu bilgiler ışığında Türkiye’de beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının öz-düzenlemelerinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmaması bu alanda yapılan çalışmalara ihtiyaç duyulduğunun bir göstergesidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öz-düzenleme süreçlerini cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, algılanan akademik başarı ve düzenli spor yapma durumlarına göre incelemektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için Manuel Martinez-Pons (2000) tarafından geliştirilen “Five-Component Scale of Academic Self-Regulation” (FCSAR) ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılmıştır.

GENEL BİLGİLER

Bu bölümde öz-düzenleme davranışını açıklayan kuramlar, yurtdışında ve yurtiçinde yapılan ilgili araştırmalar sunulmaktadır.

2.1. Öz-Düzenleme

Eğitimde hayat boyu öğrenme kavramının benimsenmesi, bireylerin kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olması ve öğrenmede yapılandırmacı yaklaşımın etkin olması öz-düzenleme kavramını ön plana çıkarmıştır (1). Eğitimin en önemli hedeflerinden biri, öğrenmenin sorumluluğunu üstlenen, kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilen ve bu süreçlere aktif olarak katılan, kendi yeteneklerine güvenen ve bu yeteneklerini olumlu bir şekilde kullanan bireyler yetiştirmektir(20). Bu hedefe ulaşmada öz-düzenleme önemli bir yere sahiptir.

Bandura ve Wood (1989) öz-düzenlemeye sosyal biliş kuramı çerçevesinden yaklaşırken, bireylerin düşünceleri, hisleri ve hareketleri üzerinde kontrol kurabildikleri bir iç sisteme sahip olduklarını belirtmektedir. Bu yaklaşıma göre öz-düzenleme bireylerin içsel yapılarının bir parçasıdır (21).

Zimmerman (2000), ise öz-düzenlemeyi öğrenme süreci açısından tanımlamıştır. Bir anlamda öz-düzenleme, bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması ve onu aktif olarak kontrol etmesidir. Bu tanımda dikkat çeken nokta öz-düzenlemenin bireyin aktif katılımını gerektirdiğidir; ancak bu katılım sadece davranışsal boyutta değil aynı zamanda biliş üstü ve güdüsel boyutta da gerçekleşmelidir. Zimmerman (2000), öz-düzenlemeyi hedefe ulaşmak için kişinin kendi geliştirdiği duygu, düşünce ve davranışlar olarak tanımlar. Zimmerman (2000)' a göre öz-düzenleme zihinsel ya da akademik bir beceri değildir. Aksine kişinin zihinsel becerilerini akademik becerilere dönüştürmede kendisinin yönettiği bir süreçtir. Kısacası öz-düzenleme öğrencilerin üst biliş, güdülenme ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine etkin olarak katılmasıdır. Ayrıca öz-düzenleme kişinin kendi ürettiği düşünceler, duygular ve hedeflerine ulaşmaya yönelik davranışlarını ifade eder (20).

Schunk (1994) ise öz-düzenlemeyi yapılan etkinlikler açısından değerlendirmiştir. Ona göre öz-düzenleme, kişinin öğretime dikkat etmesini ve odaklanacak olmasını, hatırlanacak olan bilgiyi örgütlemesini, kodlama yapması ve tekrarlamasını, verimli bir çalışma ortamı yaratmasını, kaynakları etkili kullanmasını içeren etkinlikleri kapsamaktadır (22).

Schunk (2001), öz-düzenlemeyi etkileyen en önemli faktörün hedef belirleme olduğunu belirtmektedir. Ona göre hedef belirleme öz-düzenlemenin bir parçasıdır.

Hedeflerin belirlenmesi çeşitli alanlarda uygulanabilen genel bir stratejidir. Etkili hedef belirlemede; uzun süreli hedef belirleme, ulaşılabilir alt hedefler, ilerlemeyi izlemek ve yeteneklerini değerlendirmek, strateji ayarlamak ve var olan elde edildiğinde yeni hedefler belirleyen bireyler gerekir. Bu çok aşamalı plan sağlıklı insan fonksiyonunun, yüksek motivasyon ve algılanan öz-yeterliliğin, öz-düzenlemeli öğrenme ve ömür boyunca performansın bir anahtarıdır. Etkili öz-düzenleme becerilerine sahip bireyler yakın ve ulaşılabilir amaçlar belirlerler; ilerlemelerini bu amaçlar doğrultusunda gözlemleyerek, ilerlemenin yetersiz olduğu durumlarda yeni stratejiler kullanırlar (23).

Winne (1996) ise öz-düzenleyici öğrenmeyi üst biliş açısından yorumlamıştır. Öz-düzenleyici öğrenme Winne'ye göre öğrenenlerin bilişsel taktikler ve stratejiler kullanarak üst bilişsel süreçlere göre düzenledikleri davranışlarıdır. Ayrıca Winne, öz-düzenlemenin kişisel bir özellik olduğunu düşünmüştür (24).

Barkley (1997), öz-düzenlemeyi birey tarafından verilen bireyin süreci değiştirmek için ve bunu yaparken de olayla ilgili sonucu değiştiren herhangi bir tepki olarak ifade etmiştir. Kauffman ise öz-düzenlemeyi, öğrenenin karmaşık olan öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve bu etkinlikleri düzenleme olarak ifade etmiştir (26). Çünkü bireyin öz-düzenleme süresince hangi yöntemi ve niçin o yöntemi seçeceğine karar vermesi önemlidir.

Boekaerts (2002), öz-düzenlemenin öğrencilerin amaç yapısına güçlü bir şekilde bağlı olduğunu ileri sürmüştür. Öz-düzenleme yapan öğrenciler;

- (1) Kişisel amaçlarına ulaşmak için çabalarlar,
- (2) Bu çabalarında yerel şartları dikkate alırlar,
- (3) Amaçlarına ulaşmak için düşünceler, eylemler ve duygular üretirler,
- (4) Amaçları için sistematik olarak çalışırlar.

Boekaerts (2002)'e göre öğrenciler değer verdikleri amaçlara ulaşmak, elde etmek, güçlendirmek veya korumak için çabalarlar. Eğer öğrencilerin amaçları yoksa öz-düzenleme yapmak için de bir itilim hissetmezler (27).

Bireylerin hem öğrenmelerini, hem de tüm hayatlarını etkileyebilecek öneme sahip olan öz-düzenlemenin temel süreçlerinin ortaya konması ve çeşitli yönleriyle araştırılması, öz-düzenleme yapısının ne olduğunun anlaşılması için son derece önemlidir. Literatür incelendiğinde, öz-düzenleme ile ilgili araştırmaların sayısının arttığı ve öz-düzenleme ile ilgili yapılan tanımların kişilerin uzmanlık alanlarından yola çıkarak farklılık gösterdiği göze çarpmaktadır.

2.1.1. Öz-Düzenlemeli Öğrenme

Günümüzde, öğrencilerin öğrenme çabalarını anlama ve onlara bu konuda yardımcı olmanın yanı sıra öğrencilerin de kendi öğrenme süreçlerini anlamaları öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri bakımından önem kazanmaya başlamıştır. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini anlayabilmeleri ise bu süreçleri kendi

özelliklerine göre düzenleme imkânı sağlamaktadır. Diğer bir deyişle öğrenciler öz-düzenleme becerilerine sahip olmalarıyla kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilirler (28).

Winne (1996) ise öz-düzenleyici öğrenmeyi üst biliş açısından yorumlamıştır. Öz-düzenleyici öğrenme Winne'ye göre öğrenenlerin bilişsel taktikler ve stratejiler kullanarak üst bilişsel süreçlere göre düzenledikleri davranışlarıdır (24).

Pintirch (1999)'e göre, öz-düzenleyici öğrenme ustalık ve görelî yetenek hedeflerinin benimsenmesi ile kolaylaştırılabilir ve dışsal hedeflerin benimsenmesi ile engellenebilir. Buna ek olarak, pozitif öz-yeterlik ve görev değeri inançları öz-düzenleme davranışına teşvik edebilir. Ayrıca öz-düzenleyici öğrenmeyi, öğrencilerin bilişlerinin yanı sıra öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmek için kullanabilecekleri, kaynak yönetimi stratejilerinin kullanımını düzenleyen kullanılabilir stratejiler olarak tanımlamıştır (29).

Hofer, Yu ve Pintrich (1998), öz-düzenleyici öğrenmeyi öğrencilerin çeşitli öz-düzenleme basamaklarını gerçekleştirdikten sonra etken bir şekilde bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını ayarladıkları öğrenme süreci ve kabiliyetleri olarak ifade etmiştir (31).

Zimmerman et al. (1996) tarafından akademik öz-düzenleme olarak nitelendirilen öz-düzenlemeli öğrenme, bir sınava hazırlanma ya da bir yazı yazma gibi eğitim amaçlarına ulaşmak için planlanan hareketler ve kendiliğinden oluşan düşünce ve hisler olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda öz-düzenleyici öğrenme öğrencinin kendi öğrenme sürecine bilişsel, davranışsal ve güdüsel olarak katılması olarak ifade edilebilir (32). Öz-düzenlemeli öğrenme üç tanımlayıcı özelliği içermektedir.

- Öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanması.
- Öz-yönelimli geri bildirim döngüsü (self-oriented feedback) olmasıdır.
- Öğrencinin kullanacağı strateji ya da cevabı niçin ya da nasıl seçeceğini işaretlemesidir (motivasyonel süreçler) (33).

2.1.2. Başarı ve Öz-Düzenleme

Son yıllarda öz-düzenlemeye dayalı öğrenme kavramı eğitim araştırmalarının ve uygulamalarının odak noktasını oluşturmuştur. Bunun temel sebebi, öz-düzenlemeye dayalı öğrenmenin sınıftaki akademik performans ve başarı üzerinde etkili, önemli bir değişken olmasıdır (34).

Eğitim ortamında öz-düzenleme becerisine sahip öğrenciler bilgi ve beceri kazanmak için öğretmen, aile ya da diğer öğretim unsurlarına güvenmekten ziyade kendi öğrenme süreçlerini yönetir ve girişimde bulunurlar. Bu şekilde öz-düzenlemeye sahip bireyler yetiştirmek için öz-düzenlemeli öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Öz-düzenlemeli öğrenme; anlama ve öğrenme çevresini kontrol

edebilme yeteneğidir. Bunu yapmak için amaçlar koymalı, bu amaçların başarılmasına yardım edecek stratejiler seçilmeli, bu stratejiler uygulanmalı ve amaçlara yönelik süreçler izlenmelidir. Öz-düzenlemeye sahip öğrenciler görevlerine inanç ve gayretle yaklaşırlar, sahip oldukları beceri ve bilginin farkındadırlar ve başarılı olmak için ihtiyaç duydukları bilgiyi arayıp bulurlar. Bu da başarıya giden yolda öz-düzenlemenin önemli olduğunu göstermektedir (33).

Başarısızlığın en önemli nedenlerinden biri öğrencilerin kendilerini etkili olarak kontrol edememeleridir. Düşük başarılı öğrenciler daha tepkiseldirler, düşük akademik hedefleri vardır ve yeteneklerini değerlendirmede pek başarılı değillerdir. Üstelik kendilerini daha fazla eleştirirler, edimleri üzerinde daha az etkilidirler ve başarılılara göre daha kolay vazgeçerler. Öğrenmeye ilişkin yüzeysel bir kavrama sahip olan bu öğrenciler içeriğin, özel detaylara dikkat edilerek ezberlendiği takdirde daha sonraki bir safhada tekrar üretilebileceğine inanırlar. Öğrenmeye ilişkin derin bir kavrama sahip olanlar için ise amaç anlam oluşturmaktır (3). Eğitim kurumlarında öğrencilerin öz-düzenleme seviyelerini artıracak öğretim yöntemlerinin kullanılması başarılı bireyler yetiştirmek için önemlidir.

Etkili öz-düzenleme, öğrencilerin hedeflerini belirlemesini ve bunlara ulaşmak için kendini güdülemesini gerektirir. Öğrenciler başarılı olmak için sadece hareketlerini değil aynı zamanda, inançlarını, niyetlerini, duygularını da düzenlemek zorundadır. Kişinin bilişsel ve biliş üstü beceri ve bilgileri olabilir; ancak onları kullanmaya niyet etmemişse veya güdülenmemişse çok fazla çaba göstermeyebilir. Bu nedenle öğrencilere sadece öz-düzenleme davranışlarını kazandırmak, onların başarılarını garantilemez. Başarılı olmak için öğrencilerin mutlaka duygularını da düzenlemeleri gerekir (3). Sonuç olarak öz-düzenleme bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını belli hedefleri için düzenlemesidir.

Bu düzenleme sırasında birey kendi içerisinde öz değerlendirmeler yaparak, hedef belirler, stratejik planlamalar yapar. Daha sonra bu planları için stratejilerini uygular, takip eder ve kendi içerisinde tekrara öz değerlendirme yaparak kendi davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini gözden geçirir ve gerekli öz-düzenlemelerini yapar (35).

Zimmerman (2002)'a göre öğrencilerin başarısı bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak öğrenmelerinde aktif olmaları ile açıklanabilir. Bu süreçte ise öz-düzenlemeye dayalı öğrenmenin boyutlarını oluşturan öz-düzenleme stratejilerini kullanım kapasitesi büyük ölçüde önemlidir (36).

Yüksek öz-düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin öğrenmelerini kontrol altına almak için kullandıkları stratejilerin bazıları şunlardır; hedef koyma ve arama, örgütlenme ve dönüştürme, kendini değerlendirme, kayıt tutma ve çalışmayı yönetme, sonuçlarla ilgili planlama, çevresel yapılandırma sayılabilir. Hedef koyma ve stratejik planlama aşamasında öğrenci konuyu analiz eder, özel öğrenme hedefleri belirler ve hedefe ulaşabilmek için stratejiyi planlar ya da gözden geçirir. Üçüncü aşamada ise birey seçtiği stratejiyi uygulamaya koyar ve uygulamadaki doğruluğunu takip eder. Son aşamada ise stratejinin etkililiğini belirlemek için öğrenme sonuçları ile stratejik süreç arasındaki ilişkiye odaklanır. Bu süreç içerisinde en önemli nokta öğrencinin sürekli olarak öğrenme sonuçlarının öz takibini yaparak olaylara uygun strateji bulmasıdır (35).

2.1.3. Öz-Düzenleme Stratejileri

Öz-düzenlemeye dayalı stratejiler, devinişsel ve bilişsel süreçleri içeren bilgilerin ya da yeteneklerin öğrenciler tarafından kazanılmasını hedefleyen eylemler ve işlemler bütünüdür (31). Aşağıda Zimmerman (2002), Ley ve Young (1999), Pintrich (1999)'in öz-düzenleme stratejilerine yer verilmiştir.

Öz-düzenleme yaparken öğrenciler kendi çabaları ile öğrenirler ve belli amaçlara ulaşmak için belli stratejiler kullanırlar. Zimmerman'dan uyarlanan öz düzenleme stratejileri aşağıdaki gibidir (38).

- *Kendini Değerlendirme:* Öğrencinin çalışmalarının kalitesiyle ve geçmişiyile ilgili etkinlikler. Örneğin bitirilmiş işin kalitesini değerlendirme.
- *Örgütlenme ve Dönüştürme:* Öğrencinin öğretim malzemelerini, öğrenmeyi geliştirecek biçimde açık ya da kapalı olarak yeniden düzenlemesi. Örneğin bir raporu yazmadan önce plan yapma, özet çıkarma, resimler çizme, kavram haritaları oluşturma gibi.
- *Amaç Koyma ve Planlama:* Öğrencinin amaç koyma, yapılacakları listeleme, zamanlama ve bitirmeyle ilgili planları. Örneğin sınavlardan birkaç gün önce çalışmaya başlama ve kendini hızlandırma.
- *Bilgi Arama:* Öğrencinin gerekli olabilecek bilgileri ve kaynakları sağlamasıdır. Örneğin çalışmaya başlamadan önce kütüphaneye gidip mümkün olduğu kadar çok bilgi ve kaynak toplama.
- *Kayıt Tutma ve Çalışmayı Yönetme:* Öğrencinin olayları ve sonuçları kaydetmesi. Örneğin tartışmalarda not alma ya da bilmediği sözcüklerin listesini yapma, konuyu bir başkasına öğretme, kafasında şekillendirmesi gibi.
- *Çevresel Yapılandırma:* Öğrencinin fiziksel çevre ile ilgili öğrenmeyi kolaylaştırıcı önlemler alması. Örneğin çalışma sırasında kendisini rahatsız eden her şeyden uzak durma.
- *Sonuçlarla İlgili Planlama:* Öğrencinin başarı ve başarısızlık durumundaki ödül ya da cezaları tasarlaması. Örneğin sınavı iyi geçerse kendini sinemaya giderek ödüllendirmeyi planlama.
- *Tekrarlama ve Ezberleme:* Öğrencinin öğrenme malzemesini ezberleme çalışmaları. Örneğin matematik formüllerini ezberleyene kadar her yere yazması.
- *Yardım Alma:* Öğrencinin çalışırken karşılaştığı güçlüklerde arkadaş, öğretmen ya da başka kişilerden yardım alması.
- *Tekrar Etme:* Öğrencinin notları, testleri ya da kitapları tekrar gözden geçirmesi.

Zimmerman ve Pons (1995) tarafından ortaya konulan öz düzenleme stratejileri, Ley ve Young (1999) tarafından; Hazırlık, Örgütleme, Kendini izleme ve yönetim, Değerlendirme başlıkları altında toplanmıştır (39).

1) *Hazırlık*: Öğrenme işini kolaylaştıracak biçimde, çevresel etkenlerin yapılandırılması ve düzenlenmesi bu kısımda gerçekleştirilmektedir. Ley ve Young (1999) yapmış oldukları çalışma ile çevresel şartların fiziksel bakımdan düzenlenmesinin öğrenci başarısında olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencinin çalışacağı ortamın sessiz olmasını sağlaması, öğrenme materyallerini kendine göre kişiselleştirmesi bu aşamada gerçekleşmektedir.

2) *Örgütleme*: Öğrencinin biliş ve biliş üstünü öğrenme işini kolaylaştıracak biçimde düzenlemesini içermektedir. Ders çalışma stratejilerinin belirlenmesi, içeriklerin sıralanması, içerikle ilgili notlar alınması, önemli yerlerin işaretlenmesi gibi etkinlikler bu aşamada gerçekleşmektedir.

3) *İzleme*: Öğrenme etkinliklerinin izlendiği, bu etkinliklerle ilgili kayıtların tutulduğu aşamadır. Çalışmaya ne kadar süre ayrıldığı, bu sürenin ne kadarlık kısmının tamamlandığı bilgisi öğrenci tarafından takip edilir. Öğrenme işinin kolaylaştırılması bakımından izleme aşamaları için öğrenciye destek sunulması gerekmektedir.

4) *Değerlendirme*: Öğrenme etkinlikleri öğrenciye amaçlarına yönelik değerlendirme olanağı sunmalıdır. Kendi amaçları hakkında bu tarz bir düşünme öğrenciye öz değerlendirme yapma fırsatı sunmaktadır. İzleme ve öz değerlendirme aşamaları birlikte düşünüldüğünde; öğrencilerin kendi öğrenme etkinliklerini etkin olarak izlemelerine ve değerlendirme yaparak bir karara varmalarına olanak sağlamaktadır. Pintrich (29) ise, öz-düzenlemeli öğrenmenin genel olarak 3 stratejiyi içerdiğini söylemektedir. Bu stratejiler;

Strateji türleri	Stratejiler
Bilişsel Öğrenme Stratejileri	Yineleme (rehearsal) Detaylandırma (elaboration) Örgütleme (organizational)
Biliş-üstü Stratejileri	Hedef belirleme (goalsetting) Kendini izleme (self-monitor) Düzenleme (regulation)
Kaynak Yönetme Stratejileri	Zaman yönetimi (time management) Yardım (helpseeking) Çalışma çevresini yönetme Kaynak yönetim faaliyetleri

Şekil 2.1.Pintrich'in Öz-düzenleme Stratejileri (40)

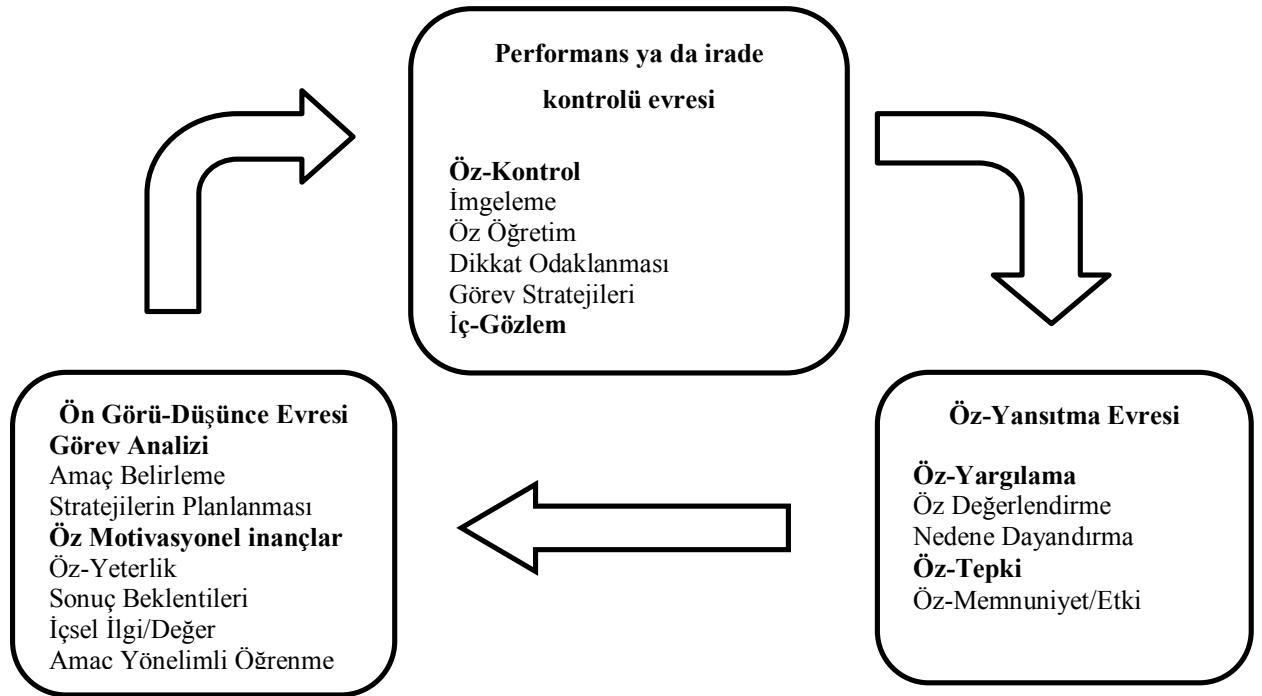
2.2. Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modelleri

Kuramcıların geliştirdikleri öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modelleri incelendiğinde her modelin belli değişkenler üzerinde durduğu görülmektedir. Bu modeller; Zimmerman'ın öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, Pintrich'in öz-düzenlemeye dayalı öğrenmeye ilişkin modeli, Boekaerts'in uyarlanabilen öğrenme modeli, Winne'nin dört aşamalı öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, Borkowski'nin süreç odaklı üst biliş modelidir.

2.2.1. Zimmerman'ın Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Zimmerman'ın öz-düzenlemeye dayalı modeli Bandura'nın sosyal-bilişsel öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilmiştir. Zimmerman (2002), öz-düzenlemeyi hedefe ulaşmak için kişinin kendi geliştirdiği duygu, düşünce ve davranışlar olarak tanımlar. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modelinde önemli bir yere sahip olan bireyin, inanç sistemleri ile öz-düzenleme arasındaki ilişkileri işaret edilmektedir. Bireylerin öz yeterlik algılarının veya içsel motivasyonunun, öz-düzenleme üzerinde etkili olduğu, ancak öğrenme sürecinde kendini izleyen ve değerlendiren bireyin, olumlu sonuçlar elde etmesi durumunda motivasyonunun arttığı ve bununla beraber öğrenme yöntemlerini geliştirdiği ifade edilmektedir (36).

Zimmerman öz-düzenlemeye dayalı öğrenmeyi sosyal bilişsel bir açıdan birbirini takip eden ve birbiriyle bağlantılı üç döngüsel evreye ayırmıştır. Bunlar şekilde de gösterildiği gibi; Ön görü ya da düşünce, performans ya da irade kontrolü ve öz-yansıtma süreçleridir. Zimmerman'ın Döngüsel Modeli şekil 2.2'de verilmiştir.



Şekil 2.2.Zimmerman'ın Döngüsel Modeli (36).

Ön görü aşaması: Ön görü aşamasında öğrenciler, öğrenme için birtakım hazırlıklar yaparlar. Bu aşamada öğrenci kendi kendini kontrol eder, gözlemler ve kendi performansına göre yapabileceklerini ortaya koyar. Duruma göre kendisine bir

plan yapar. Ön görü aşaması, öğrenme çabası, öğrenme hedefleri ve öğrenme ortamının hazırlanması gibi öğrenme öncesi etkinlikleri içeren süreçleri ifade etmektedir (41). Zimmerman (2002)'a göre bu evre öğrenme çabasından önce meydana gelen inançları ifade eder.

Bu evrenin ayırt edici, fakat birbirleriyle yakından ilişkili iki kategorisi bulunmaktadır. Bunlar görev analizi ve öz-motivasyonel inançlardır. Görev analizinin amaç belirleme ve strateji planlama olarak iki şekli bulunmaktadır. Amaç belirleme, öğrenme ve performansın bazı sonuçlarıyla ilgili kararlar vermedir. Öz-düzenlemeli bireylerde amaç belirleme düzenli bir şekilde yapılmaktadır. Stratejilerin planlanması ise öğrenenlerin bir görevi yerine getirebilmek için ihtiyaç duydukları yöntemlerdir. Seçilen öz-düzenleme stratejileri performansı artırır. Örneğin “anahtar kelime” stratejisi bilginin hatırlanmasını ve kullanımını artırır (33). Stratejilerin planlanması öğrencilerin görevi yerine getirebilmesi için uyguladığı yöntemlerle ilgilidir (42).

Öz-motivasyonel inançlar ise amaçların belirlenmesi ve stratejilerin planlanmasında önemli rol üstlenir. Bunlar öz-yeterlik, sonuç beklentisi, içsel ilgi ya da değer verme ve amaç yönelimidir (33). Öz yeterlik kişinin gerçekleştireceği görevi etkin bir şekilde gerçekleştirebileceğine yönelik inancı ile ilgilidir. Sonuç beklentisi performans sonu ile ilgili inançları içermektedir (42).

Performans ya da İrade Kontrol Evresi: Öz-kontrol (self-control) ve iç-gözlem (self-observation) olarak iki tip performans ya da irade kontrol süreci bulunmaktadır. Zimmerman bu evrenin davranışsal uygulamalar esnasında meydana gelen süreçlerle ilgili olduğunu belirtmiştir (36).

Öz-kontrol, öğrenenin ya da görevi gerçekleştiren kişinin görevine odaklanabilmesi ve onu en iyi şekilde yapmaya çabalamasıdır. Kısacası kişinin öğrenmesinde zihinsel imgeler oluşturması ve kendi öğrenmesini kontrol edebilmesidir. İç-gözlem ise kişinin kendi performansını oluşturan koşulları ve etkileri bazı açılardan izler ve kişi gözlemlerini kayıt eder (33).

Öz-Yansıtma Evresi: Bandura iç-gözlemle yakından ilişkili öz-yargılama ve öz-tepki olarak iki öz-yansıtma evresi tanımlamıştır. Öz yargılama, kişinin performansını ve özelliklerini değerlendirmesidir (öz-değerlendirme).

Öz değerlendirmeye dayalı yargılamalar, nedenlere dayandırılan yargılardır (Örneğin, düşük bir performansın, kişinin sınırlı yeteneğiyle mi yoksa yetersiz çabasıyla mı ilişkilidir). Öz-tepki, öz-tatmin ve uyarlanabilir çıkarımları içine alır.

Öz-tatmin, kişinin tatmin ya da tatminsizlik algısını içerir. Uyarlanabilir çıkarımlar ise kişinin öğrenme ya da performansını gerçekleştirmek için göstereceği bir sonraki girişimde öz-düzenleme yaklaşımını nasıl değiştireceği konusunda vardığı sonuçlardır (33). Zimmerman'a göre öz tepki süreci her öğrenme çabasından sonra meydana gelir (36).

Bu öz-düzenleme döngüsü kişinin öğrenmesini yapılandırmasına büyük katkıda bulunmaktadır. Kendi öz-düzenlemesini yapabilen öğrenci, öğrenmesini düzenleyebilmekte ve başarılı olabilmektedir (33).

Zimmerman (2002)'nin döngüsel modeli bu üç aşamanın doğrusal olarak birbirini takip ettiğini ve öz yansıtma aşamasında elde edilen çıktıların tekrar sürece dâhil edilmesi ile döngüsel bir yapının oluştuğunu ortaya koymaktadır. Zimmerman modelinde stratejilerin kazandırılması ile özellikle, öğrencilerin istekli oldukları öğrenme durumlarında daha fazla sorumluluk aldıkları ve akademik performanslarının daha yüksek olduğunu vurguladığı görülmektedir.

2.2.2. Pintrich'in Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenmeye İlişkin Modeli

Pintrich modelinde birçok farklı motivasyonel yapının öz-düzenleme ile ilişkili olduğunu ve öz-düzenlemeli öğrenmenin hem motivasyonel hem de bilişsel süreçleri içine aldığını belirtmektedir (33).

Bu model Pintrich'in sosyal bilişsel kurama dayalı modelidir. Bu modelde Pintrich biliş, motivasyon, davranış ve çevre olmak üzere dört farklı alanda öz düzenlemeyi meydana getiren süreçleri sınıflandırmış ve analiz etmiştir. Her bir alan, planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme olmak üzere dört ayrı aşamadan oluşmaktadır. Diğer bir anlatımla öğrenen, bilişsel ve motivasyon süreçleri, davranışları ve öğrenmenin gerçekleştiği bağlama yönelik planlama, izleme, kontrol etme ve değerlendirme yoluyla öz düzenleme gerçekleştirir (43). Her aşamanın içinde, öz-düzenleme aktiviteleri olan bilişsel, motivasyonel, davranışsal ve bağlamsal alanlarda düzenlemeler yer almaktadır (33).

Bu dört evre birey bir görevi gerçekleştirirken izlediği süreçlerin genel bir sıralamasını temsil etmektedir. Ancak; bir önceki evrenin mutlaka bir sonrakinden önce gelmesi gerektiği şeklinde hiyerarşik ve doğrusal bir yapılanmadan söz edilemez (42). Pintrich her öğrenme görevinin öz-düzenleme gerektirmediği, görevin doğası ve öğrenenin geçmiş yaşantılarına bağlı olarak bazen stratejik planlama, kontrol veya değerlendirmeye gerek duyulmayabileceği, bazı öğrenmelerin ise otomatik olarak gerçekleşebileceğini belirtmiştir (43). Güdücübaş (2012)'in aktardığına göre Pintrich'in öz-düzenleme alanları ve evreleri şekil 2.3'de verilmiştir.

Şekil 2.3'de biliş, motivasyon, davranış ve çevre evrelerinin her biri planlama, izleme, kontrol etme ve değerlendirme olmak üzere dört ayrı aşamada ele alınmıştır. Biliş sütünü öğrenenlerin hedef oluşturma ve hedefleri gerçekleştirmede kullanabilecekleri bilişsel stratejiler, bilişlerini kontrol etmek için ya da yeniden düzenlemek için kullanacakları biliş üstü stratejiler yer almaktadır. Motivasyon başlıklı sütun ise, öğrenenlerin algı ve motivasyonel inançlarını öğrenme görevine ilişkin öz-yeterlilik algılarının harekete geçirilmesini, kendine ya da görevine ilişkin olumlu-olumsuz duygusal tepkilerini göz önünde bulundurmaktadır.

Evreler	Biliş	Motivasyon	Davranış	Çevre
Planlama	-Hedef belirleme -Ön öğrenmelerin etkinleştirilmesi -Üstbilişsel bilginin etkinleştirilmesi	-Amaç yönelimi -Yeterlik yargıları -Görevin zorluğuna ilişkin algılar -Göreve verilen değerlerin etkinleştirilmesi -İlginin etkinleştirilmesi	-Zamanın ve çabanın düzenlenmesi -Davranışın iç gözlemi için planlama	-Öğrenme ortamıyla ilgili algı -Öğrenme göreviyle ilgili algı
İzleme	-Biliş üstü farkındalık ve bilişin izlenmesi	-Farkındalık -Motivasyon ve duyuşsal özelliklerin izlenmesi	-Farkındalık ve çaba zaman kullanımı ile yardıma duyulan gereksinimin izlenmesi	-Öğrenme görevinin ve öğrenme koşullarının değiştirilmesinin izlenmesi
Kontrol etme	-Öğrenme alanına özgü bilişsel stratejilerin seçilmesi ve kullanımı	-Motivasyon ve duyuşun kontrol edilmesi için stratejilerin seçilmesi ve kullanılması	-Yardım alma -Çabayı artırma/azaltma -Vazgeçme	-Görevi değiştirme ya da yeniden gözden geçirme -Koşulları değiştirme ya da bırakma
Değerlendirme	-Performansını değerlendirir -Bazı anlamlandırmalar yapar	-Duyuşsal süreçleri değerlendirme	-Benzer öğrenme durumlarında seçim davranışı	-Görevi değerlendirme -Öğrenme koşullarını değerlendirme

Şekil 2.3.Pintrich'in öz-düzenleme alanları ve evreleri

Ayrıca bireylerin motivasyonlarını ve duyuşlarını düzenlemek ya da kontrol etmek amacıyla kullanılacak stratejileri de içermektedir. Davranış sütunu ise, öğrenenlerin görevlerini tamamlayabilmek için ne kadar çaba ve zamana ihtiyaç olduğu ya da ne kadar çaba sarf etmesi gerektiğini belirleyerek zamanın ve bireysel çabanın etkin kullanımı için önlemleri alınmasını ön planda tutmaktadır. Bu doğrultuda yardım alma, çabayı artırma, azaltma ya da vazgeçme kararları alınabilir. Çevre sütunu ise, öğrenmenin gerçekleştiği ortamın izlenerek kontrol edilmesi ya da gereksinimler doğrultusunda değişikliklerin yapılması öz-düzenlemenin önemli boyutlarından biri olarak ele alınmıştır (42).

2.2.3. Boekaerts'in Uyarlanabilen Öğrenme Modeli

Boekaerts, bireyin, öğrenme durum ve görevine ilişkin yaptığı değerlendirmeler ve bu değerlendirmelere dayalı olarak geliştirdiği algılar doğrultusunda, belirlediği öğrenme hedeflerini merkeze alan "Uyarlanabilir Öğrenme Modeli (Adaptable Learning Model)"adını verdiği bir model geliştirmiştir. Modele göre öğrenci, bir öğrenme görevi ile karşı karşıya kaldığında, bu öğrenme görevini

üstlenmesi durumunda ne tür kazanımlar elde edeceğine veya neler kaybedebileceğine ilişkin bazı değerlendirmeler yapar (43).

Boekaerts'ın uyarlanabilir öğrenme modeli; öğrenme durumlarının algısı, biliş-üstü bilgisi ve öz-sistem olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Öğrenme durumlarının algısı öğrenme durumu ya da öğrenme ortamına yönelik algılardır. Biliş-üstü bilgisi konu alanına yönelik bilgi ve becerilerdir. Öz-sistem ise öğrenenin öz-sistemi ile ilişkilidir (42).

2.2.4. Winne'nin Dört Aşamalı Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Öz düzenlemeli öğrenme modeli olarak Winne tarafından geliştirilmiş ve ortaya konmuştur. Bu model dört önemli asamadan (Görevi tanımlamak - hedefler oluşturmak ve hedeflere nasıl ulaşılabilceğini planlamak - planları, stratejileri ve taktikleri uygulamak, bir de seçmeli aşama olarak kabul edilen üstbilişi kullanma) oluşmaktadır. Eker (2012) 'in aktardığına göre Winne'nin geliştirdiği öz düzenleme modeli ve aşamaları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

AŞAMALAR	BİREY GÖREVLERİ
Görevi tanımlamak	Öğrencinin verilen görevi algılaması ve tanımlamasını yapması
Hedefler oluşturmak	Öğrencinin bir hedefe odaklanması ve ona ulaşmak için planlar yapmasıdır. Öğrenci öğrenmeye ilişkin stratejiler oluşturur.
Planların, strateji ve taktiklerin işe koşulması	Öğrencinin planlarını ve taktiklerin uygulaması.
Üstbilişi kullanmak	Tecrübe edilen bilgilerin gelecekteki ihtiyaçlara yönlendirilmesi ve planlarına eklemelerin yapılması.

Şekil 2.4. Winne'nin öz-düzenleme modeli aşamaları

Şekil 2.4 incelendiğinde, modelin birinci aşaması, görevi tanımlamadır. Bu safhada öğrenciler, görevi tam olarak tanımlayabilmeleri için öğrenme görevine ilişkin algılar geliştirir.

İkinci aşaması, hedefleri oluşturma ve hedeflere nasıl ulaşabileceğini planlamadır. Öğrenciler kendilerine bir hedef belirler ve hedeflere ulaşmak için planlamalar yaparlar. Bu süreç, ilk aşamada yapılan tanımlamalara dayalı olarak şekillenir. Hedeflerin belirlenmesinin hemen ardından bu hedeflere ulaşmada kullanılabilecek stratejiler saptanır.

Üçüncü aşama ise, strateji ve taktikleri uygulamadır. Bireylerin hedefleri kazanmalarına yönelik olarak strateji ve taktiklerin uygulanması söz konusudur.

Dördüncü ve son aşamada, öğrenciler belirlenen ölçütlere göre planlamalarına eklemeler yaparlar. Bu asama seçmelidir. Eğer orijinal plan başarılı ise ekleme yapmaya gerek yoktur. Plan başarılı değilse, öğrenciler çevresel ve bilişsel şartları yeniden yapılandırarak ya da kullanılan taktik ve stratejilerde gerekli değişiklikleri yaparak bazı düzenlemeler gerçekleştirirler (41).

2.2.5. Borkowski'nin Süreç Odaklı Üstbiliş Modeli

Özby (2008)'in aktardığına göre diğer bir öz düzenleme modeli, Borkowski'nin "Süreç Odaklı Üst Biliş Modelidir (Process-oriented Model of Metacognition)". Akademik başarıyı açıklamada strateji kullanımının etkili olduğu görüşünden hareketle, üstbiliş süreçlerini ön plana çıkaran bu modeli yoluyla, öz-düzenleme yapısı farklı bir bakış açısından ele alınmaktadır. Modele göre öz-düzenleme, öğrenciye bir stratejinin öğretilmesi ile başlar. Söz konusu stratejinin etkin kullanımı, var olan strateji repertuarına eklenmesi, öğrenme görevlerinin yerine getirilmesi sırasında uygun olan stratejinin seçilebilmesi ve bu doğrultuda performansın izlenerek değerlendirilmesi yoluyla öz-düzenleme gerçekleşir.

Borkowski'nin modeline göre etkili öğrenmeler için doğru stratejiler seçmek yetmez, aynı zamanda olumlu bir tutum geliştirmek, yüksek öz yeterlilik algısı ve motivasyonel öğeler gerekmektedir (41). Ayrıca modelin merkezinde öğrenenin etkili strateji seçimleri ve kullanımı yatmakta, etkili bir strateji repertuarının oluşumunda, bağlamdan kaynaklı, ebeveynler, arkadaşlar ve öğrenme ortamlarının rolüne de işaret edilmektedir (43).

2.3. Ölçek Uyarlama Çalışmasındaki Aşamalar

Dünya ekonomi piyasasının globalleşmesi, çalışanların dünya üzerinde dolaşım olanaklarının genişlemesi, Avrupa Birliği gibi farklı kültürlerin bir araya geldiği işbirliği gruplarının ortaya çıkması gibi dünya üzerinde yaşanan birçok değişim geleneksel tek kültüre dayalı ölçme çalışmaları yerine çok kültürlü ölçme çalışmalarının yapılmasını gerekli hale getirmiş, uluslararası geçerliği olan ölçme araçlarına olan ihtiyacı arttırmıştır. Belli bir kültürde, belli bir dilde geliştirilmiş olan ölçekler, o kültüre ve dile özgü anlayış, kavramsallaştırma ve örnekleme niteliklerini yansıtır. Aynı ölçeğin diğer kültürlerde, diğer dillerde uygulanabilir ve anlamlı olması için sistematik bir şekilde yapılan çalışmalara "ölçek uyarlaması" denir (44).

Son yıllarda, bilgi hızla çoğalmakta ve kültürler arası etkileşim giderek artmaktadır. Bu etkileşimin bir yansıması da bir kültür için geliştirilen ölçeklerin başka kültürlerde de kullanılmasıdır. Ölçeklerin farklı kültürlerde kullanılabilmesi için ölçeğin kullanılacağı yeni kültüre ne derece uygun olduğu, kültürdeki psikometrik özelliklerinin (güvenirlilik, geçerlik) ne derece yeterli olduğu, ölçeğin yeni kültürdeki özellikleri ne derece iyi yansıttığı gibi sorulara yeterli yanıtların verilmesi gerekir. Somut veya soyut özelliklerin ölçülmesinde kullanılacak ölçeğin standart bir ölçme aracı olması gerekmektedir (45). Ölçeğin standardize olabilmesi

ve sonrasında uygun bilgiler üretme yeteneğine sahip olması için ölçüm değerlerinin kararlılığının bir göstergesi olan “güvenirlilik” ve ölçmeyi amaçladığı özelliği doğru ölçebilme derecesinin göstergesi olan “geçerlik” olarak nitelendirilen iki temel özelliğe sahip olması istenir (46). Ölçeğin çevirisinin farklı bir kültüre yapıldığı ve bu sorulara cevap arandığında, ölçek uyarlama sürecinden söz edilebilir.

Neden Uyarlama? “Neden ölçek geliştirmek yerine uyarlama yapmak?” sorusuna, Hambleton ve Patsula (1999) test geliştirmek yerine test uyarlamanın tercih edilmesinin beş nedenini şu şekilde belirtmiştir:

- Test uyarlama süreci, yeni bir test geliştirme sürecinden daha ucuz ve hızlıdır.
- Kültürlerarası ve uluslararası karşılaştırma yapmak istenildiğinde uyarlama yapmak, ikinci bir dilde eşdeğer bir test oluşturmanın en etkili yoludur.
- İkinci bir dilde yeni bir test geliştirmek için yeterli uzmanlığa sahip kişiler bulunmayabilir.
- Psikometrik özellikleri bilinen bir testin uyarlanması, yeni geliştirilecek bir testten daha güvenilirdir.
- Bir testin birden fazla dile uyarlanmış olması, farklı etnik gruplardan bu testi alan kişiler için eşitlik sağlanmasını olanaklı kılar (44).

Hambleton ve Patsula (1999) test uyarlamanın; eğitim, psikiyatri ve psikoloji alanlarında çok fazla kullanıldığına, ama araştırmacıların bu uyarlama sürecini çok fazla bilmediklerine dikkat çekmektedir. Uyarlama süreci mutlaka belli bir plan dâhilinde, sistematik olarak yapılmalıdır (48).

Demircioğlu (2012)’nin aktardığına göre Bristol tarafından anket çeviri ve uyarlama çalışmaları için kullanılabilir beş basamaklı model geliştirilmiştir. Bu model aşağıdaki basamaklardan oluşmaktadır

1. Çeviri
2. Çevirilerin karşılaştırılması
3. Geri çeviri
4. Geri çevirinin karşılaştırılması
5. Uzmanlar ile değerlendirme

Ayrıca uyarlama konusunda açıklık getirilmesi gereken konulardan biri, uyarlama çalışmalarına çeviri çalışmaları denmesi ya da tam tersi olarak çeviri çalışmalarının aynı zamanda uyarlama çalışması gibi anlaşılmasıdır. Uluslar arası Test Komisyonu, ölçek uyarlama yönergesine göre, uyarlama teriminin daha kapsamlı ve tam olarak bir ölçeğin başka bir kültürde veya dilde kullanıma hazırlaması sürecini ifade etmesi nedeniyle, çeviri teriminden çok uyarlama teriminin kullanılmasını tercih etmektedir (49).

Ölçek uyarlama sürecinde hata yapmak istemeyen araştırmacıların, ölçek uyarlama adımlarını ve her bir adımda yapılması gereken işlemleri iyi bilmeleri gerekmektedir.

Hambleton ve Patsula (1999) çalışmalardan elde edilen bilgilerden yola çıkarak ve özellikle Geisinger'in çalışmasından esinlendiklerini belirttikleri uyarlama aşamalarını maddeler halinde belirtmekte ve bu maddelere eklemeler, maddelerden çıkartmalar ya da yeni sınıflamaların olabileceğini de vurgulamaktadırlar. Hambleton and Jong (2003), öncelikle, çevrilecek ya da uyarlanacak testlerin ve araçların asıl sürümlerinden büyük olasılıkla farklı olacakları bilinmelidir. Amaç bu farklılıkların anlamsal, psikometrik, dil ve psikolojik özellik açılarından kabul edilebilir düzeyde olmalarını sağlamaktır. Bu çalışmada bu bilgiler doğrultusunda, asıl kaynakta yer alan sınıflamaya araştırmacı tarafından eklemeler ve maddelerin yerlerinde değişiklikler getirilmiştir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda da amaca bağlı olarak bu maddelere eklemeler veya çıkartmalar yapılabileceği söylenebilir (45).

Yeni bir test geliştirmenin mi, yoksa var olan testi uyarlamanın mı daha kullanışlı olacağına karar verilmelidir: Yeni bir test geliştirmenin ve uyarlama çalışması yapmanın avantaj ve dezavantajları değerlendirilmeli ve amaca uygun bir aracın kültürümüz veya başka kültürler için önceden yapılmış olup olmadığını dikkate alınmalı ve ona göre karar verilmelidir.

Uyarlama çalışmasına karar verildiğinde yapılacak olan ilk iş izin almaktır: İzin alınmadan çalışmalara başlamak ve çalışmalarını devam ettirmek etik olmayacağı dikkate alınacak olursa, çalışmaya başlamadan önce izin alınmalı.

Uyarlama için izin üç farklı amaç için alınabilir: Eğitsel bir çalışma yapmak amacıyla, araştırma yapmak amacıyla, ölçeğin pazarlamasını yapmak amacıyla. Bu üç farklı amaç için isteyeceğimiz izinlerin cevabı da farklı olabilir. Karşı taraf bizden uyarlama çalışmasını yapmak için yeterliliğimizin olduğuna dair belge talep edebilir (diploma, daha önceden yapılmış çalışmalar, referans mektubu).

Çalışılacak olan kültürlerdeki ve dil gruplarındaki ölçülen özelliğe ait yapının varlığı ve eşitliği sağlanmalıdır: Araştırma yapılacak olan farklı kültürlerde aynı yapının varlığı araştırılmalıdır; eğer aynı yapı yoksa yapılacak düzeltmelerle incelenen her kültürde ortak bir yapı sağlanmalıdır. Bu mümkün değilse çalışma durdurulmalıdır. Harkness yapıların eşitliğinin sağlanması çalışması sırasında bize yardımcı olacak olan soruları şu şekilde belirtiyor.

Bir araştırmacı ilgilenilen her kültürde ölçülecek yapının varlığını araştırdı mı?

Bu yapının karşılaştırılmasının yapılabilirliği mümkün mü?

Yapılan kültürler arası karşılaştırma anlamlı mı?

Ölçülecek olan yapı karşılaştırılacak tüm kültürlerde aynı anlama mı gelmektedir?

İyi çevirmenler seçilmelidir: Bir uyarlama çalışmasında ihmal edilen temel noktalardan biri genellikle bu kısımdır. Bunu yapabilmek için: Çevirmen seçerken, her iki dilde de akıcı konuşan, çalışma yapılan kültürlerle aşına, test yapısı ve ölçülen yapı hakkında bir miktar bilgiye sahip olmalarına dikkat edilmelidir. Bazı

araştırmacılar çevirmenleri bir panel veya komite şeklinde toplayarak ayrı ayrı yapılan çeviriye göre daha iyi sonuç almaktadırlar. Bu şekilde yapılan çeviriler ayrı ayrı yapılan çevirilerden daha doğru olmaktadır.

Test çevrilip uyarlamaya geçilmelidir: Çeviri konusunda yapılacak uygulama bir dilden diğer dile çevirme ya da bir dilden diğerine çeviri yapıldıktan sonra tekrar asıl diline çevirme şeklinde olmalıdır.

Ölçeğin uyarlanmış hali gözden geçirilmeli ve gerekiyorsa değişiklikler yapılmalıdır: Çeviriyi yapan çevirmenler ölçekte yapılması gereken değişiklikler varsa onları yapmalılar. Çevirmenler çok iyi de olsa, uyarlanan ölçek üzerinde düzeltmeler yapmalarına rağmen tanımlayamadıkları maddeler olabilir. Hambleton, Slater ve Yu tarafından NAEP (National Assessment of Educational Progress)'in Çince'ye adaptasyonu çalışmasında, NAEP'in test maddeleri çevirmenler tarafından tanımlanamamıştır. Çünkü 8. sınıfta okuyan Çinli öğrencilerin bazı kavramlara aşına olmadıkları görülmüştür.

Uyarlanan test deneme grubunda uygulanmalıdır: Uyarlanan ve düzeltmeler yapılan test, psikometrik özelliklerinin incelenmesine geçilmeden önce pilot gruba uygulanmalı ve ölçekle ilgili yapılması gereken başka düzeltmeler olup olmadığına bakılmalıdır. Bu pilot grubun özellikleri ölçeğin esas uygulamasının yapılacağı grubun özelliklerini taşımalıdır. Buradan elde edilecek sonuçlar da asıl gruptaki sonuçlarla karşılaştırılmalıdır.

Uyarlama aşamasındaki ölçek daha büyük bir grupta uygulanmalıdır: Bütün test uyarlama sürecinin en önemli aşamalarından birisidir. Güvenirlik ve geçerlik analizleri için, hedef evreni temsil edecek kadar büyük bir örneklem grubuna ölçek uygulanmalıdır. Buna ek olarak da faktör analiziyle yapı kontrol edilmelidir.

Asıl ve uyarlanan kültürlerdeki test puanlarını karşılaştırmak için uygun bir istatistiksel yöntem seçilmelidir: Bu adım, eğer kültürler arası karşılaştırma yapılacaksa veya kaynak kültürde normlar ya da performans standartları varsa gereklidir. Bu aşama uygulanacaksa sekizinci adımla birlikte hangi yöntemin kullanılacağına karar verilmelidir. En çok kullanılan üç desen:

- a) İki dilli grup deseni,
- b) Tek dilli karşılaştırmalı grup deseni,
- c) Tek dilli grup deseni

Eğer kültürler arası karşılaştırma yapılacaksa, testin dil sürümlerinin eşitliğinden emin olunmalıdır: Bu, uyarlama sürecinde en fazla ön plana çıkarılması gereken adımdır. Ölçek evrenden alınan örnekleme uygulanır ve istatistiksel analizle madde yanlılığına yönelik çalışmalar yapılır. Her grupta farklı fonksiyona sahip maddeler varsa, bu maddelerin her iki grupta da aynı fonksiyona sahip olması için yeniden yazım veya yeniden çeviri, yeniden uygulama ve yeniden analiz yapılmalıdır.

Uygun bir yöntemle geçerlik çalışması yapılmalıdır: Karşılaştırılacak gruplar ne olursa olsun uyarlanan ölçekte geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmalıdır. Geçerlik için yapı geçerliğini sağlamaya yönelik olan faktör analizi yöntemi ya da deneysel veya ilişkisel çalışmalar (yordama veya uygunluk geçerlikleri gibi) yapılmalıdır.

Uyarlanan testin kullanıcıları için süreç ve hazırlamayı içeren bir el kitabı hazırlanmalıdır: Birinci adımdan on birinci adıma kadar olan süreci içeren bir el kitabı hazırlanmalıdır. Ayrıca el kitabında, testin uygulanması ve sonuçların yorumlanmasıyla ilgili özel bilgiler de bulunmalıdır. Bu çok önemli bir adımdır ama genellikle göz ardı edilir.

Kullanıcılar eğitilmelidir: Testi uygulayacak ya da kullanacak olan bireylere eğitim verilmelidir.

Uyarlanan test takip edilmelidir: Uyarlama yapan araştırmacılar ölçeğin sürekliliği için devamlı uyanık olmalı ve ölçeği takip etmelidir. Yeniden geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapmalıdır. Görüldüğü gibi uyarlaması yapılacak olan çalışmanın niteliğine ve amacına bağlı olarak adımlardan bazıları süreçten çıkarılabilir. Gerekliyse çalışmamızı güçlendirici eklemeler de yapılabilir. Ancak belirtilen bazı temel noktalarda değişiklikler yapılmaması gerekmektedir. Aksi halde uyarlama amacına hizmet etmeyecektir.

Ölçeğin psikometrik özellikleri (güvenirlik, geçerlik vb.) incelendikten sonra uyarlanan ölçeğin normları saptanır ve diğer dillerdeki ölçek normlarıyla karşılaştırılır. Öner bu aşamada şu sorulara yanıt arandığını bildirmektedir:

Uyarlanan ölçeğin puan ortalamaları, standart sapmaları ve kesme noktası gibi özellikleri asıl ölçeğin normlarına benziyor mu?

Uyarlanan ölçeğin ölçme hatası asıl ölçeğin ölçme hatasına benziyor mu?

Uyarlanan ve asıl ölçeğin faktör yapıları benziyor mu?

Faktör-madde yükü her iki ölçekte de benzer değerlerde mi?

Bu özellikler zaten ölçeğin psikometrik özellikleriyle ortaya çıkacaktır. Kültürler arası karşılaştırma yapmak için her iki dilde de ölçeği geliştiren ve ölçeği uyarlayan araştırmacılar birlikte çalışmalıdır. Her iki kültürde de benzer nitelikte olan bireylere uygulanan ölçekler karşılaştırılabilir. Sonra da kültürel özelliklerden kaynaklanan ayrılıklar tartışılır (45).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öz-düzenleme ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yurtiçinde yapılan çalışmalarda üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri üzerinde yapılan bazı çalışmalara rastlanmaktadır.

Gürşimşek (2002), çalışmasında öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlarını ve strateji kullarımlarını araştırmıştır. Araştırmada Buca Eğitim Fakültesinin öğretmenlik alanı ve sınıf düzeyi belirtilmiş olan bölümleri ve sınıfları random yoluyla seçilmiştir. Seçilen öğretmenlik alanının birinci ve dördüncü sınıflarında okuyan tüm öğrenciler araştırma örneklemine alınmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğrenme Motivasyonu ve Stratejileri Envanteri (OMSE)” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, farklı bölümlerde ve sınıf düzeylerinde okumakta olan öğretmen adaylarının öğrenmelerini düzenleme ve denetlemede uyguladıkları stratejiler ile öğrenmeye ilişkin motivasyonel yaklaşımlarını oluşturan bileşenler arasındaki ilişkinin niteliği analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının eğitiminde, öğretme becerisinin yeterlilik kazandırılmasında, öğrenmeye ilişkin beceri ve istekliliğin geliştirilmesinin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır (51).

Üredi ve Üredi (2005), çalışmalarında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü incelemişlerdir. Araştırmada öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Üredi (2005) tarafından ilköğretim 8. Sınıf öğrencileri üzerinde dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” aracılığıyla ölçülmüştür. Öğrencilerin belirli bir ders ya da konu alanındaki öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen ölçme aracı, bu çalışmada matematik dersine yönelik olarak kullanılmıştır. Ölçme aracı İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki sosyo-ekonomik düzeyi orta derecede olan üç ilköğretim okulunun 8. Sınıflarına devam eden 515 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin matematik dersine ilişkin başarılarının tespit edilmesinde ise karne notlarından faydalanılmıştır. Araştırma sonuçları, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30’unu açıkladığını, en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımı olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir (7).

Canca (2005), yaptığı çalışmada öz-düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerinden; tekrar, ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz-düzenleme boyutları ele alınmış, söz konusu değişkenlerin başarıyla ve cinsiyetle olan etkileşimleri incelenmiştir. Araştırma örneklemini Yıldız Teknik Üniversitesinin matematik bölümünden 61 kız 45 erkek olmak üzere toplam 106 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Envanteri” kullanılırken matematik başarı puanı olarak öğrencilerin dönem sonu ders başarı puanları ele alınmıştır. Bulgular öz-düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin yalnız başlarına değil, toplu olarak matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur (5).

Özmenteş (2007) çalışmasında, İzmir ve Ankara illerinde öğrenim görmekte olan Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Konservatuar lisans düzeyindeki öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki öz-düzenlemeli öğrenme, müzik yeteneğine ilişkin öz yeterlik, çalgı çalışmaya ilişkin tutum ve bireysel çalgı performans düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma 380 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada; araştırmacı tarafından geliştirilen ve alfa güvenilirlik katsayısı .89 olan “Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-düzenleme Ölçeği”, güvenilirlik katsayısı .90 olan “Müzik Yeteneğine İlişkin Öz yeterlik Ölçeği”, alfa güvenilirlik katsayısı .95 olan “Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Çalgı Çalışma Sürecinde Kullanılan Öz-düzenlemeli Öğrenme Taktikleri” isimli görüşme protokolü ile veri toplanmıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme taktikleri incelendiğinde, bu taktiklerin, performans öncesi, performans denetim ve performans değerlendirme evrelerinden oluştuğu ve öğrencilerin taktik kullanımları gibi bilişsel ve üstbilişsel becerilerine; güdü, tutum, ilgi, görev değer inançları ve öz-yeterlik gibi birçok duyuşsal özelliğin de eşlik ettiği görülmüştür (52).

İsrael (2007), yaptığı çalışmada iki amacı gerçekleştirmiştir. Birincisi; öz-düzenleme eğitiminin, öğrencilerin öz-düzenleme becerileri, fen bilgisi öz yeterlilikleri ve fen başarısına etkisini incelemek, ikincisi ise öz-düzenleme, fen bilgisi öz yeterliliği ve fen başarısı arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Araştırmanın birinci amacını yerine getirmek için kontrol gruplu ön test-son test deneysel araştırma modeli, ikinci amacını yerine getirmek için ise tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel kısmı, bir ilköğretim okulunun iki 6. sınıf şubesinde, fen bilgisi derslerinde yürütülmüştür. Rastlantısal olarak belirlenen deney grubunda (n=44), araştırmacı tarafından, pilot uygulaması yapılarak geliştirilen öz-düzenleme eğitimi programı, kontrol grubunda (n=44) ise geleneksel öğretim yöntemleri 14 hafta süresince uygulanmıştır. Araştırmanın betimsel kısmı ise 594 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Sonuç olarak deneysel araştırma verilerinin analizi sonucunda, öz-düzenleme eğitiminin öğrencilerin başarı, hatırlama düzeyleri ve fen bilgisi öz-yeterliliği ile öz-düzenlemenin bazı boyutlarında olumlu bir değişime yol açtığı saptanmış, verilen eğitimin farklı yansıtma kapasitelerine sahip öğrenciler üzerindeki etkisi irdelenmiştir. Betimsel araştırma verilerinin analizi sonucunda ise öğrencilerin öz-düzenleme, fen bilgisi öz-yeterliliği düzeyleri ile fen bilgisi başarıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır (3).

Arsal (2009), çalışmasında fen öğretmen adaylarının öz-düzenleme stratejilerinin günlükler üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmada, 30 deney ve 30 kontrol grubu olmak üzere toplam 60 fen öğretmeni adayıyla çalışılmıştır. Bu çalışmada Pintrich'in “öz-düzenleme modeli” temel alınmıştır. Bu modelde öz-düzenleme a) Bilişsel öğrenme stratejisi b) Üst bilişsel ya da bilişi kontrol etmek için öz-düzenleme stratejileri ve c) Kaynak düzenleme stratejileri olarak 3 temel kategoriye ayrılmıştır. Bu çalışmada deneysel grup 14 hafta günlük tutma raporları kullanmışlardır. Çalışma verileri, öğrenme için motivasyonel stratejiler (motivated strategies for learning questionnaire) ölçeğiyle toplanmıştır. Sonuç olarak içsel motivasyon, görev değeri, bilişsel farkındalık, zaman yönetimi stratejisi kullanım durumu bakımından deney grubu kontrol grubuna göre öz-düzenleme stratejilerini kullanmada daha aktif olduğu bulunmuştur (2).

Çiltaş ve Bektaş (2009) birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan sınıf öğretmenliği öğrencileri arasında matematik dersine ilişkin öz-düzenleme becerileri ve motivasyon düzeyleri açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu amaç doğrultusunda Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören 127 öğrenciye, “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (MSLQ)” uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda sınıf değişkenine göre ölçeğin tekrarlama, bilişüstü öz-düzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, arkadaştan öğrenme ve yardım arama, görev değeri, amaca odaklanma, öğrenim inanışlarının kontrolü ve sınav kaygısı alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur (53).

Karakaş (2009), çalışmasında matematik dersinin değerlendirilme sürecinde ürün dosyası kullanımının beşinci sınıf öğrencilerinin bilişsel strateji kullanımı, öz düzenleme becerileri ve görüşleri üzerindeki etkilerinin incelenmesini amaçlamıştır. Öntest sontest kontrol gruplu deney modeli kullanılan araştırmanın çalışma grubunu 2008–2009 eğitim öğretim yılında Alman Liseliler Eğitim ve Kültür Vakfı İlköğretim Okulu’nda okuyan beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarında 20’şer öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada “Öz Düzenleme” ve “Bilişsel Strateji Kullanımı” ölçekleri ve “Ürün Dosyası Geliştirme Sürecinin Değerlendirilmesi” formu kullanılmıştır. “Öz Düzenleme” ve “Bilişsel Strateji Kullanımı” ölçekleri, Üredi (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin beş alt boyutundan ikisidir. Araştırmanın bulguları, matematik dersinin değerlendirme sürecinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleme becerileri üzerinde etkili olmadığını ortaya koymuştur (35).

Sağırılı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir (2010), matematik öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmada, üniversite eğitiminin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine etkisini ve üniversite birinci sınıf öğrencileri ile üniversite dördüncü sınıf öğrencileri arasında öz-düzenleme becerileri açısından bir fark olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada Pintrinch ve DeGroot (1990) tarafından geliştirilen ve Altun ve Erden (55) tarafından Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (MSLQ)” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 184 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada; birinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme öğrenme becerilerinin genel olarak son sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilere göre daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür (54).

Sağırılı ve Azapağası (2009), çalışmalarında üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini etkin bir şekilde kullanıp kullanmadığını araştırmışlar ve bu amaç doğrultusunda öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini düzenlemek için ne gibi etkinlikler yürüttüğünü ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma nitel bir çalışma olmakla birlikte betimsel analiz yapılmıştır. Veri toplama tekniği olarak bireysel ve odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinden sıklık sırasına göre, öğrenme stratejileri kategorisinde bilişüstü öz-düzenlemeyi, zaman, çalışma çevresinin düzenlenmesi, tekrarlama, ayırtılandırma, arkadaştan öğrenme, örgütlenme ve yardım arama, eleştirel düşünmeyi ve çaba göstermeyi kullandıklarını ortaya koymuştur. Motivasyon

kategorisinde ise sınav kaygısı, öğrenme inanışlarının kontrolü, öz yeterlik, amaca odaklanma, hedef yönelimi ve görev değeri gibi kavramlar ortaya çıkmıştır (56).

Turan ve Demirel (2007), üniversite öğrencileri üzerinde öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisini araştırmıştır. Bu çalışmanın amacı tıp fakültesi öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin bir betimleme yapmak, ayrıca başarı düzeyine göre öz-düzenleyici öğrenme becerilerini incelemektir. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Çalışmada Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Akademik başarı düzeyi için ders kurulu sınav puanlarının ortalaması alınmıştır. Akademik başarı düzeyleri ile öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri arasında yüksek başarılı öğrenciler lehine fark belirlenmiştir. Çalışmanın nitel bulgularında başarılı öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmenin tüm aşamalarında bu becerileri daha çok kullandıkları gözlenmiştir (57).

Çiltaş (2011)'ın araştırması öğrencilerin sadece okul dönemlerinde değil, tüm hayat boyu öğrenmelerinde önemli bir rol oynayan öz-düzenleme öğretiminin önemini vurgulamış bir derleme çalışmasıdır. Bu çalışmada literatür taranarak, öz-düzenleme öğretimine ilişkin kavramlar açıklanmış, öğrencilere öz-düzenleme becerilerini kazandırmaya yönelik uygulamalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Sonuç olarak, çalışmalar incelendiğinde geliştirilen öğrenme stratejilerinin başarıyı olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Öz-düzenleme stratejileri gelişmiş olan öğrencilerde derslerinde veya hayatları boyunca karşılaştıkları problemlerde kendilerine daha fazla güvendikleri ve gayret gösterdikleri söylenebilir (31).

Arslan (2011), çalışmasında işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden olan “ayrılıp birleşme IV” tekniğinin erişimi, öz-yeterlik inancı ve öz-düzenleme becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma yedinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada deney grubunda “ayrılıp birleşme IV (Jigsaw IV)” tekniği uygulanmış, kontrol grubuna ise müdahale edilmemiştir. Çalışma iki ünite üzerinde yürütülmüş ve 10 hafta sürmüştür. Çalışmada yarı deneme modellerinden “denk olmayan kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Veri toplama araçları olan başarı testi, öz yeterlik inancı ölçeği ve öz-düzenleme becerisi ölçekleri çalışmanın başında ve sonunda uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda ayrılıp birleşme IV tekniğinin öğrencilerin öz-düzenleme becerileri üzerinde bir etkiye sahip olmadığı gözlenmiştir (6).

Gömlüksiz ve Demiralp (2012), yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerine ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve üniversiteye giriş puan türü değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Matematik Öğretmenliği ve Resim-iş Öğretmenliği bölümlerinin dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, üniversite öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini belirlemek üzere geliştirilen, Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri (ÖDÖB) Ölçeği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarında

öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinin “Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme”, “Planlama ve amaç belirleme”, “Strateji kullanımı ve değerlendirme” ve “Öğrenmede bağımlılık” alt boyutları ile geneline ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının görüşlerinin, öğrenim gördükleri bölümlerine ve üniversiteye giriş puan türlerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği ortaya konmuştur (19).

Uygun (2012), çalışmasında Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi (ÖDSG) öğretimi ve Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatımına, yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine, kalıcılığa, tutumlarına etkisini ve uygulama sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ilindeki iki ilköğretim okulunda beşinci sınıfta okuyan toplam 66 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama sürecinde, deney grubunda ÖDSG öğretimi ile yazma çalışmaları yapılmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı’na göre yazma çalışmaları yapılmıştır. Uygulamalar 16 hafta boyunca ikişer ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, yazılı anlatım ve yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine ilişkin deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin öyküleyici türde yazılı anlatım becerilerinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin, yazmaya ilişkin tutumlarının ve öz düzenleme becerilerinin olumlu yönde geliştirilmesi için yapılacak çalışmalara yönelik öneriler getirilmiştir (1).

Yüksel (2013)’in yaptığı çalışmanın amacı öğretmen adaylarının benimsedikleri öğretimsel stil tercihlerinin öz-düzenleme beceri düzeylerini yordama gücünü araştırmıştır. Öğretmenlik programlarına kayıtlı 126 öğretmen adayı üzerinde tarama modeliyle gerçekleştirdiği araştırmada, veriler “Öğretimsel Stil Tercihleri Ölçeği ve Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada t-testi, korelasyon ve adımsal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin öz-düzenleme beceri düzeyleri üzerinde farklılık meydana getirdiğini ortaya koymuştur. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde öz-düzenleme becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Korelasyon analizinde öğretmen adaylarının öz-düzenleme beceri düzeyleri ile başarı düzeyleri arasında orta düzeyde ve olumlu ilişkiler bulunmuştur. Regresyon analizi beş öğretim stil tercihinin birlikte adayların öz-düzenleme beceri düzeylerindeki değişimin %42,4’ünü açıkladığını ortaya koymuştur (15).

Yurtiçi literatür taramasında öz-düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen ve uyarlanan bazı çalışmalara da rastlanmıştır. Bu çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

Altun ve Erden (2006), Pintrinch ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (MSLQ)”ni Türkçeye uyarlamıştır. MSLQ sosyal-bilişsel teoriyi temel alarak, üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejilerini ve motive olabilmelerini değerlendirmek için oluşturulmuştur.

Ölçme aracının değerlendirilmesi “bana hiç uymuyor“ ve “bana tam uyuyor” uçları arasında belirlenen yedi dereceye göre gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı; motivasyon bölümü ve öz-düzenleme stratejileri bölümü olmak üzere iki temel kategoriye ayrılmıştır (55).

Özmenteş (2007), tarafından “Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-düzenleme Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek Zimmerman’ın üç evreli döngüsel öz-düzenleme modeli ışığında üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu evreler; performans öncesi evre, performans evresi ve performans sonrası evre’dir (52).

Arslan (2011), tarafından “Öz-Düzenleme Beceri Ölçeği (ÖBÖ)” geliştirilmiştir. Ölçek, öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerisi düzeylerini belirleme amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek tek boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler beşli likert tipindedir. Ölçekte yer alan maddelerin 12’si olumsuz sekizi ise olumsuz özelliktedir. Ölçeğin cronbach alpha iç tutarlık sayısı .87 olarak bulunmuştur (6).

Araştırmada rastlanan diğer ölçek ise, Turan ve Demirel (2010), tarafından geliştirilen “Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri (ÖDÖB) Ölçeği” dir. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini belirlemek üzere 4 alt boyuttan ve 41 maddeden oluşan ve Likert tipi 5 dereceli ölçektir. Alınabilecek en düşük puan 41, en yüksek puan ise 205’dir. Ölçekteki boyutlar ve madde sayıları: Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme: 7 madde, Planlama: 8 madde, Strateji kullanımı ve değerlendirme: 19 madde, Öğrenmede bağlılık: 7 madde’den oluşmaktadır (57).

2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Literatür taramasında, öz-düzenleme süreçleri ile ilgili olarak yurtdışında yapılan bazı çalışmalara rastlanmaktadır.

Pintrich and De Groot (1990), motivasyonel yönlendirme, öğrenmede öz-düzenleme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini yedinci sınıf İngilizce ve Fen derslerine devam eden 173 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, öz yeterlik, konu değeri, test kaygısı, öz-düzenleme ve bilişsel stratejilerin kullanımı, bağımlı değişkeni ise akademik başarı olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla, Pintrich and De groot (1990)’un geliştirdiği “Öz Raporlama” ölçeği kullanılmıştır. Akademik başarı, öğrencilerin sınıf çalışmalarından elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öz yeterlik algısı ve konu değeri ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öz-düzenleme, öz yeterlik algısı, test kaygısının akademik başarıyı yordamada en güçlü etkiye sahip olduğu, konu değerinin akademik başarıyı yordamada bir etkiye sahip olmadığı, başarı seviyesi ne olursa olsun, öz düzenleme ile bilişsel strateji kullanımı arasında ise güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (16).

Zimmerman and Pons (1995), sözel ve matematik alanlarına yönelik öz yeterlilik algısı ile öğrenmede öz-düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ayrıca bu değişkenlerin farklı yetenek (üstün ve normal zeka düzeyi) ve cinsiyet arasındaki farklılıklarını araştırmışlardır. Araştırma beşinci, sekizinci ve 11. sınıftan toplam 90 (45 kız, 45 erkek) öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmanın

sonucunda, üstün yeteneğe sahip öğrencilerin ortalama düzeyde yeteneğe sahip öğrencilere göre, sözel ve matematiğe yönelik öz yeterlilik inançları ile öğrenmede öz-düzenleme stratejileri kullanma düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin matematiksel ve sözel yetenek düzeyleri ile öğrenmede öz-düzenleme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında yüksek ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre kızların erkeklere göre daha fazla hedef belirleme, planlama ve çevresel düzenleme stratejilerini kullandıkları; erkeklerin ise kızlara göre daha fazla sözel yeterliliğe sahip olduğu gözlenmiştir. Yine 11. sınıfa devam eden öğrencilerin; hedef belirleme, planlama ve çevresel düzenleme stratejilerini beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha fazla kullandıkları, sekizinci sınıf öğrencilerin ise beşinci sınıf öğrencilerine göre söz konusu üç stratejiyi daha fazla kullandıkları ortaya konmuştur (10).

Vanderstoep et al (1996), çalışmalarında üniversite öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenmelerinde disiplin farklılıklarını araştırmışlar. Bu çalışmaya toplamda 380 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin motivasyonel inançlar ve öz-düzenlemeli öğrenmeleri “Motivated Strategies for Learning Questionnaire” ölçeğiyle belirlenmiştir. Öğrenciler final ders notlarına dayalı olarak üç gruba ayrılmışlardır. Araştırma sonuçları, motivasyonel inançların ve öz-düzenleme stratejileri kullanımının sosyal bilim ve fen bilgisi derslerinde yüksek başarıyı iyi bir şekilde yordadığını göstermektedir (11).

Lemos (1999), altıncı sınıf öğrencilerin stresli ve stresli olmayan sınıf ortamlarında hedef belirleme ve öz-düzenleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak, stresli ve stresli olmayan sınıf ortamında bulunan öğrencilerin hedef belirlemelerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak öğretmen ve öğrencilerin sınıf içerisinde farklı amaçlar belirledikleri gözlenmiştir. Yine öğrencilerin kontrol ve inançlarıyla kullandıkları motivasyonel stratejiler arasında beklendiği şekliyle anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Sınıf içinde aktif olan öğrencilerin, aktif olmayan öğrencilere göre öğrenme sürecinde daha fazla öz-düzenleme stratejilerini kullandıkları gözlenmiştir (14).

Azevedo et al (2005), “Kendi Öğrenmelerini Düzenleyen Öğrenenler (SRL)” ile özel bir öğretmenden faydalanarak Öz-Düzenlemeyi Öğrenmesi Kolaylaştırılan Öğrenenler (ERL) arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda ERL durumundaki öğrenenler, önceki bilgiyi aktifleştirerek belli izleme aktivitelerine katılarak, belirli etkili stratejileri yerleştirerek ve adapte edilmiş yardım araştırmalarına katılarak öğrenmelerini düzenlerken, SRL durumundaki öğrenenler etkili olmayan stratejileri kullandıkları ve izleme aktivitelerine daha az katıldıkları görülmüştür. Dolayısıyla da bu öğrenme yönteminde yardımın öğrencilerde başarı için önemli bir faktör olduğu vurgulanmıştır (9).

Maclellan and Soden (2006), “Öz-Raporlamanın Yükseköğretimde Öz-Düzenlemeyi Kolaylaştırması” (Facilitating self-regulation in higher education through self-report) adlı bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın amacı, hedef belirleme, strateji uygulama ve strateji izleme alt boyutlarından oluşan öz-düzenlemenin üniversite öğrencilerinde farklılıklarını belirlemektir. Veri toplama aracı olarak “Five-Component Scale of Self Regulation” ölçeğinin Martinez-Pons (2000) tarafından modifiye olmuş halini kullanmışlardır. Güvenirlik ve geçerlik

çalışmaları yapılan ölçek, hedef belirleme, strateji uygulama ve strateji izleme boyutları 15 maddeden oluşmakta ve “asla, bazen, sık sık, her zaman” olmak üzere dördümlü likert tipindedir. Araştırma 75 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek eğitim öncesi ve sonrası uygulanmıştır. Çalışmada ölçeğin öntest Cronbach alfa katsayıları hedef belirleme için $\alpha=.88$, strateji uygulanması $\alpha=.90$ ve strateji izlenmesi için $\alpha=.92$ bulunmuştur. Sontest değerleri ise, hedef belirleme için $\alpha=.88$ iken, strateji izlenmesi için $\alpha=.79$ ve strateji uygulanması ve $\alpha=.92$ bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre özel öz-düzenleme eğitiminin öz-düzenlemenin üç ana ögesi olan hedef belirleme, strateji uygulama ve strateji izlemeyi olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (18).

Veen and Peetsma (2009), çalışmalarında ortaokul öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme davranışlarının geliştirilmesi üzerinde çalışmışlardır. Etnik azınlıklar da dahil olmak üzere, düşük sosyo-ekonomik düzeyleri olan öğrencilerin motivasyonlarının oldukça düşük olduğu ve terk oranlarının akademik yönelimi yüksek öğrencilere göre üç kat daha yüksek olduğunu görülmüştür. Araştırma 735 üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek eğitim-öğretim yılının başında, ortasında ve sonunda uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öz-düzenlemeli öğrenmede davranış gelişimi akademik olarak iyi olan öğrencilerin daha yüksek olduğu görülmüştür (58).

Labuhn et al. (2010), yaptıkları çalışmada matematikte öz-değerlendirme standartlarını ve geribildirim doğruluğunun performans üzerine etkisini araştırmışlardır. Çalışmada toplam 90 beşinci sınıf öğrencisini deney ve kontrol grubu olarak çalışmaya katılmıştır. Sonuç olarak, geribildirim alan öğrenciler öz-değerlendirme kararlarında geribildirim almayan öğrencilere göre daha öz-değerlendirme kararları aldıkları görülmüştür. Özgüvenleri yüksek öğrencilerin, geribildirime ek olarak öngörü doğruluklarının ve performanslarının arttığı gözlenmiştir. Ayrıca normal sınıf ortamında öz-düzenlemeli öğrenmeye teşvik etmek için bu bulguların eğitim etkililiğini tartışılmıştır. Sonuç olarak öz-düzenleme döngüsü içinde öz-değerlendirme standartlarının öğrenmeyi etkilediği ortaya konmuştur (59).

Ramdass and Zimmerman (2011), yaptıkları çalışmada ilkokuldan üniversiteye kadar öğrencilerin ev ödevi ve öz-düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmişlerdir. Dikkat dağıtıcı yönetim, öz yeterlik, öğrenme için algılanan sorumluluk, öz-yansıtma, zaman yönetimi ve ev ödevi tamamlanmasını ev ödevi kalite ölçütleri olarak ele almışlardır. Ödev tamamlanması sırasında öğrencilerin kendilerini motive etme dikkat dağıtmayı önleme,, ödevini tamamlamak için stratejiler kullanma, zaman yönetimi, hedef belirleme, kendi performansı üzerinde kendini yansıtarak öz-düzenlemelerinin önemli olduğu ortaya konmuştur. Sonuç olarak öz-düzenleme ve ev ödevlerinin ilişkili olduğu ve ilkokuldan üniversiteye kadar öğrencilerin ev ödevleri aktiviteleri sırasında öz-düzenleme davranışlarını gösterdikleri belirlenmiştir (60).

Toering et al. (2012), çalışmalarında Zimmerman’ın öz-düzenleyici öğrenme teorisine dayalı altı alt ölçekten oluşan (planlama, kendini izleme, değerlendirme, yansıma, çaba ve öz-yeterlik) öz-düzenlemeli öğrenme öz-rapor ölçeğini (Self-Regulation of Learning Self-Report Scale -SRL-SRS) geliştirmişlerdir. Bu çalışmada

SRL-SRS geçerliği ve güvenilirliği incelenmiştir. Faktör analizi sonuçları, SRL-SRS ölçeğinin güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir (12).

Gonzalez (2013), çalışmasında öz-düzenlemeli öğrenmede öğrenme hedefleri ve stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ergen öğrencilerin bilişsel, istemli ve motivasyonel değişkenler arasındaki etkileşimleri analiz edilmiştir. Bu amaca ulaşmak için SEM (Structural Equation Modeling) modeli kullanılmıştır. İnceleme İspanyadaki kamu ve özel okullarda öğrenim gören toplam 268 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, öğrenme hedef yapısının kişisel hedef yönelimi ile meta-bilişsel stratejileri kullanmak arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca istemli stratejileri kullanımının, öğrenme hedefleri ile meta-bilişsel stratejileri kullanımı arasında arabulucu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur (13).

Ayrıca yurtdışında yapılan egzersizin ve sporun öz-düzenleme üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar aşağıda sıralanmıştır.

Ommundsen (2003), çalışmasında beden eğitimi sınıflarında, öz-düzenleme stratejileri ve yetenek teorileri üzerinde durmuştur. Araştırmaya dokuzuncu sınıftan 343 (166 kız, 177 erkek) öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sarazzi tarafından geliştirilen “Doğa Sporlarında Yetenek Kavrama Ölçeği”, Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 'nin geliştirdikleri “Öğrenmede Öz-Düzenleme Stratejileri” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin örtük öğrenme yetenek düzeyleri ile öğrenmede öz-düzenleme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında farklılıklar olduğu bulunmuştur (61).

Oaten ve Cheng (2006), egzersizin öz-düzenleme üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Veriler algılanan stres, duygusal sıkıntı, öz-yeterlik ve öz-düzenleyici davranış ölçeği ile toplanmıştır. Düzenli performans başlangıçta değerlendirildikten sonra, dört aylık bir süre içerisinde aylık aralıklarla görsel izleme görevi yapılarak tekrar değerlendirilmiştir. Öğrenciler iki aylık öz-düzenleme fiziksel egzersiz programına alınmışlardır. Deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre düşünce bastırma görevi ve görsel izleme görevi üzerinde gelişmiş bir performans ve öz-düzenleme kapasitesinde anlamlı gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. Düzenleyici egzersiz aşamasında, katılımcılar da algılanan stres, duygusal sıkıntı, sigara, alkol ve kafein tüketimi ve duygusal kontrol gibi durumlarda önemli düşüşler rapor edilmiştir. Sonuç olarak, iki aylık gibi kısa bir dönemde, bir egzersiz programını sürdürmenin geniş bir yelpazede düzenleyici davranışlarda önemli gelişmelere neden olduğu görülmüştür (62).

Ommundsen (2006), bu araştırmada motivasyonel iklim ve meta-bilişsel öz-düzenleme için farklı başarı hedefleri, çaba düzenleme, yardım arama ve beden eğitiminde kendi kendini engelleme ilişkilerini incelemiştir. Norveç'te 10. sınıf beden eğitimi derslerine katılan; toplam 273 öğrenci (kız n = 148 erkek n = 125) araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Öz- düzenleme ile ilişkili örnekte hem motivasyonel iklim hem de hedefe ulaşma incelenmiştir. Araştırma sonuçları performans üzerindeki farklı öz-düzenleme etkilerinin (performansa yaklaşma ve hedeften kaçınma gibi) öğrencilerin öz-düzenlemelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin öz-düzenlemeleri üzerindeki uzak hedeflerin etkisinin, motivasyonel iklim etkilerinden daha güçlü olduğu ortaya konmuştur (63).

Olson (2009), çalışmasında beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-düzenlemelerini belirleyen faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak Maclellan and Soden (2006) tarafından geliştirilen ve sosyal bilişsel kurama dayalı olan “ Modified Five-Component Scale of Self-Regulation” (FCSAR) ölçeğini 141 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Olson, beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-düzenleyici yetenekleri ve öğrenmelerinde öz-düzenlemeyi nasıl kullandıkları konusunda literatürde boşluklar olduğunu belirtmiştir. Araştırmada, cinsiyet, yıllık program, mevcut not ortalaması, mezun olduktan sonra beklenen not ortalaması ve haftalık çalışması süresine göre beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-düzenlemelerindeki, hedef belirleme, strateji izleme, strateji uygulama alt boyutlarındaki farklılıklar incelenmiştir. Sonuç olarak beden eğitimi öğretmen adaylarının haftalık çalışmaları ile genel öz-düzenlemeleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrenci cinsiyetinin ve program yılının, öz-düzenlemenin alt boyutlarıyla ve not ortalamaları üzerinde etken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (8).

GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama yöntemi, ölçeğin uyarlama çalışmasında hangi yöntemlerin izlendiği, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (68). Bu çalışmada öğrencilerin öz-düzenlemelerinin yaş, cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, algılanan akademik başarı ve düzenli spor yapma durumuna göre incelendiği kısımlarda tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca bu araştırma üniversite öğrencilerinin öz-düzenlemelerini ölçmeyi amaçlayan beş bileşenli akademik öz-düzenleme ölçeğini (Five-Component Scale of Academic Self-Regulation) üniversite öğrencileri üzerinde uygulayarak Türk kültürüne uyarlama çalışmasıdır. Çevirisi yapılan ve psikometrik özellikleri incelenen ve kültürlerarası uyarlaması yapılan bu çalışma dört aşamadan oluşmaktadır:

1. Ölçeğin Çevirisi,
2. Ölçeğin Pilot Çalışması,
3. Pilot Çalışmaya Göre Yeniden Düzenlenen Ölçeğin Saha Çalışması,
4. Ölçeğin Öğrencilerin Özelliklerine Göre İncelenmesi.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenimine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme modeli kullanılmıştır. Burada araştırmacı, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturmaya başlar ya da başka bir deyişle zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (68). Seçilen okulların kadın ve erkek öğrencilerinin üniversite ve sınıflara göre dağılımı Çizelge 3.1'de verilmiştir.

Çizelge 3.1. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Ait Bilgileri

Üniversite	Sınıf	n
Akdeniz Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yükseokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	1	46
	2	45
	3	45
	4	46
Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yükseokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	1	42
	2	53
	3	56
	4	39
Erciyes Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yükseokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	1	56
	2	59
	3	49
	4	63
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yükseokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	1	50
	2	53
	3	55
	4	50
Toplam		807

Çizelge 3.1 incelendiğinde, Akdeniz Üniversitesi 1. Sınıf n=46, 2.sınıf n=45, 3.sınıf n=45, 4.sınıf n=46; Selçuk Üniversitesi 1. sınıf n=42, 2.sınıf n=53, 3.sınıf n=56, 4.sınıf n=39; Erciyes Üniversitesi 1. sınıf n=56, 2.sınıf n=59, 3.sınıf n=49, 4.sınıf n=63; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi 1. sınıf n=50, 2.sınıf n=53, 3.sınıf n=55, 4.sınıf n=50 olmak üzere toplam n=807 kişiden oluşmaktadır.

Örneklem; pilot çalışma, ikiye bölünmüş model (split half) güvenilirliğinin sinaması ve ölçeğin asıl çalışması olmak üzere üç ayrı gruptan oluşmaktadır.

3.2.1. Ölçek Uyarlama Çalışmasındaki Ölçeğin Pilot Çalışması İçin Örneklem

2013-2014 öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi BESYO antrenörlük eğitimi bölümünde 2. ve 4. sınıfta öğrenimine devam eden 40 öğrenci ölçeğin pilot çalışmasındaki bölümünü oluşturmaktadır. Pilot çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ait betimsel değerler Çizelge 3.2’de yer almaktadır.

Çizelge 3.2. Pilot Uygulama Verilerine Ait Bilgiler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	15	37.5
	Erkek	25	62.5
Sınıf	2.sınıf	25	62.5
	4.sınıf	15	37.5
Toplam		40	100

Çizelge 3.2 incelendiğinde cinsiyete göre kadın n=15 (%37.5), erkek n=25 (%62.5) ve sınıfa göre 2.sınıf n=25 (%62.5), 4. Sınıf n=15 (%37.5) olmak üzere toplam 40 öğrenci ölçeğin pilot çalışmasında yer almıştır.

3.2.2. İkiye Bölünmüş model (Split half) Ölçüm Güvenirliğinin Sınanması İçin Örneklem

Ölçeğin güvenirlliğini sınamak amacıyla ikiye bölünmüş model (Split half) yöntemi kullanılmıştır. Ölçek Akdeniz Üniversitesi BESYO Antrenörlük bölümü 1. ve 3. Sınıfları ve spor yöneticiliği 2. ve 4. sınıflarındaki öğrencilerine (n=102) uygulanmıştır. Uygulama yapılan bu örneklemin sınıf düzeylerine göre dağılımı Çizelge 3.3'te sunulmuştur.

Çizelge 3.3. İkiye Bölünmüş model (Split half) Ölçüm Güvenirliğindeki Örneklem İlişkin Bilgiler

Bölüm	Sınıf	n	%
Antrenörlük eğitimi	1.Sınıf	12	11.8
	3. sınıf	41	40.2
Spor yöneticiliği	2.sınıf	27	26.5
	4.sınıf	22	21.5
Toplam		102	100

Çizelge 3.3'te görüldüğü gibi antrenörlük sınıfı n=53 (% 52) yöneticilik n=49 (%48) olmak üzere toplam 102 öğrenciye güvenirlilik yöntemlerinden olan ikiye bölünmüş model (half split) yöntemi uygulanmıştır.

3.2.3. Ölçek Uyarılama Çalışmasındaki Ölçeğin Asıl Çalışması İçin Örneklem

2013-2014 öğretim yılı Akdeniz, Erciyes, Selçuk ve Mehmet Akif Ersoy üniversitelerindeki BESYO Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği 1. 2. 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden 484 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada ayrı bir örneklem seçme yoluna gidilmemiş anketin yapıldığı gün okulda bulunan gönüllü öğrenciler örneklemini oluşturmuştur. Örnekleme yer alan üniversite öğrencilerinin sınıf ve cinsiyete göre dağılımı Çizelge 3.4'de verilmiştir.

Çizelge 3.4. Örneklemde Yer Alan Üniversite Öğrencilerinin Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Üniversite	Sınıf	Cinsiyet		n	%
		Kadın	Erkek		
Akdeniz Üniversitesi	1.sınıf	6	8	110	22.7
	2.sınıf	14	22		
	3.sınıf	12	13		
	4.sınıf	12	23		
Selçuk Üniversitesi	1.sınıf	15	17	152	31.4
	2.sınıf	21	19		
	3.sınıf	22	14		
	4.sınıf	16	27		
Erciyes Üniversitesi	1.sınıf	13	21	127	26.3
	2.sınıf	18	17		
	3.sınıf	18	16		
	4.sınıf	12	12		
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1.sınıf	6	3	95	19.6
	2.sınıf	18	14		
	3.sınıf	14	19		
	4.sınıf	7	14		
Toplam				480	100

Çizelge 3.4’de görüldüğü gibi Akdeniz Üniversitesi n=110 (%22.7), Selçuk Üniversitesi n=152 (%31.4), Erciyes Üniversitesi n=127 (%26.3) ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi n=95 (%19.6)’ dir. Örneklemde yer alan üniversite öğrencilerinin asıl çalışma verilerine ilişkin düzenli spor yapma, algılanan teori ve uygulama ders başarı bilgileri Çizelge 3.5’de verilmiştir.

Çizelge 3.5. Örneklemde Yer Alan Üniversite Öğrencilerinin Asıl Çalışma Verilerine İlişkin Düzenli Spor Yapma, Algılanan Teori Ve Uygulama Ders Başarı Bilgileri

Değişkenler		n	%
Düzenli Spor Yapma Durumu	Yapmıyorum	179	37.0
	Yapıyorum	305	63.0
Algılanan Teorik Ders Başarısı	Başarılı	186	38.4
	Orta düzey	282	58.3
	Başarısız	16	3.3
Algılanan Uygulamalı Ders Başarısı	Başarılı	325	67.1
	Orta düzey	152	31.4
	Başarısız	7	1.4

Çizelge 3.5 incelendiğinde, öğrencilerin düzenli spor yapma durumuna göre; spor yapmıyorum n=179 (%37.0), spor yapıyorum n=305 (%63.0)’dir. Algılanan Teorik ders başarısına göre başarılı n=186 (%38.4), orta düzey n=282 (58.3), başarısız n=16 (%3.3)’dir. Son olarak uygulama ders başarısına göre ise başarılı n=325 (%67.1), orta düzey n=152 (%31.4), başarısız n=7 (%1.4)’dir.

3.3. Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği Uyarlama Çalışmasında Yapılan İşlemler

Akademik öz-düzenleme ölçeğinin uyarlama çalışmasına karar verildikten sonra, öncelikle ölçeği geliştiren Manuel Martinez-Pons (2000)'dan ölçeği Türkçeye uyarlamak için izin alınmıştır (*EK 1. 'e bakınız*).

3.3.1. Akademik Öz-düzenleme Ölçeğinin Çevirisi

Ölçek uyarlama süreçlerinin ilk adımı olan çeviri ile orijinal dildeki ölçeğin hedef dildeki geçerliğin incelenmesi için ölçeğin Türkçe çevirisi, çeviri sonrası sorgulama ve geri çeviri yöntemleri kullanılarak yapılmıştır.

İlk olarak ölçeğin her bir maddesi Akdeniz Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda görev alan iki öğretim üyesi, İngilizce kursunda görev alan bir İngilizce öğretmeni ve eğitimini İngilizcenin anadil olarak konuştuğu Amerika da tamamlamış ve İngilizceyi bu ülkede öğrenmiş olan bir eğitimci olarak toplam dört kişi tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir.

Her iki dilde akıcı konuşan ve her iki kültürü iyi tanıyan uzmanların ikisi beden eğitimi ve spor öğretimi anabilim dalında uzman, diğer ikisi ise İngilizce konusunda uzmandırlar.

Çeviri sürecine, çeviriyi yapacak olan kişilere ölçeğin konusu tanıtılarak başlanmıştır. Çevirmenlere verilen ölçeğe orijinal dildeki maddeler sırasıyla yazılmış ve her bir maddenin altına hedef dile çevirisi için boşluk bırakılmıştır. Maddelerin tamamı yazıldıktan sonra sayfanın sonuna “öneriler” kısmı eklenmiştir. Bu kısım uzmanların, maddelerin çevirisi ile ilgili ya da ölçeğin geneliyle ilgili görüşleri için ayrılmıştır. İlk çeviri uzmanlar tarafından bireysel bir şekilde birbirlerinden bağımsız olarak yapılmıştır. Daha sonra çeviriler araştırmacı tarafından düzenlenerek her bir maddenin altına dört çevirmenin yaptığı çeviriler eklenmiştir. Ardından, çevirilerin karşılaştırılması, tartışılması ve uygun çevirilere karar vermek amacıyla bir toplantı düzenlenmiştir. Çevirmenlerin en uygun olan çeviriye karar verirken birbirlerinden etkilenmelerini önleyebilmek için maddeleri kimlerin çevirdiği belirtilmemiştir. Örneğin bir madde için;

- 1) “*Getting your instructors to help you when you get stuck on academic work*”. Cümlesinin uzmanlar tarafından yapılmış farklı çevirileri aşağıdaki gibidir.

Çeviri1- *Akademik faaliyetimde zorlanınca öğretmenlerimden yardım alırım.*

Çeviri2 - *Akademik faaliyetimde sıkışınca öğretmenlerimden yardım alırım.*

Çeviri3 -*Akademik etkinliklerinde zorlandığım zaman öğretmenlerimden yardım alırım.*

Çeviri4 -*Akademik etkinliklerde zorlanmada öğretemden yardım alma.*

Çevrilen ölçek maddeleri tek tek tartışılarak her bir madde için en uygun çeviriye karar verilmiştir. Daha sonra tamamlanan çeviriler her iki dili ve kültürü iyi bilen alanında uzman bir İngilizce öğretmeni tarafından incelenmiştir. Çevirinin hedef dile çevrildiği onaylanmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hedef dile ilk çevirisi tamamlanan ölçeğin her bir maddesi yazım, dilbilgisi kurallarına uyup

uymadığını incelenmek amacıyla Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde görev yapan bir öğretim üyesi tarafından değerlendirilip gereken düzeltmeler yapılmıştır.

Dilsel Eşdeğerlik

Araştırmada çeviri işleminde dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışması, hem bir test maddesinin Türkçe'ye çevrilme işleminde bir hata olup olmadığını, hem de bir test maddesinin ifade ettiği anlamı ne derece yansıttığını değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Dilsel eşdeğerlik çalışması sırasında orijinal ölçek formu ve ölçeğin Türkçe formu, iyi derecede İngilizce bilen toplam 16 kişilik bir gruba on gün arayla iki kez uygulanmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliğe ait t-testi ve korelasyon katsayı sonuçları Çizelge 3.6'da verilmiştir.

Çizelge 3.6. Dilsel eşdeğerliğe ait t-testi ve korelasyon katsayı sonuçları

Ölçek	Ölçüm	n	x	t	p	r	p
Öz- Düzenleme	Türkçe	16	263.19	.385	.703	.92	.00
	İngilizce	16	258.69				

Çizelge 3.6'ya göre ölçeğin maddelerinin dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu anlaşılmıştır ($t=.385$, $p=.703$; $p>.05$). Türkçe ve İngilizce formlardan elde edilen puanların birbiri ile ilişkisi pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Türkçe formadan elde edilen toplam puan ile İngilizce formdan elde edilen puan arasında yüksek düzeyde anlamlı pozitif ilişki olduğu görülmüştür ($r=.92$, $p=.00$).

3.3.2. Türkçeye Çevirisi Yapılan Akademik Öz-düzenleme Ölçeği'nin Pilot Çalışması ve Pilot Çalışmaya Göre Maddelerin Yeniden Düzenlenmesi

Ölçeğin nasıl işlediğini incelemek amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Bu amaçla uygulamada antrenörlük eğitimi 2. ve 4. Sınıflarda öğrenim gören 40 öğrenciyle çalışılmıştır. Her bir ölçek maddesi öğrenciler tarafından sırayla okunmuş ve öğrenciler için cümlelerin ne ifade ettiği, anlaşılıp anlaşılmadığı, nasıl düzenlenirse daha anlamlı olacağı tartışılmıştır.

Pilot uygulamada öğrencilerinin bazı maddeleri tam olarak anlayamadıkları gözlenmiştir. Bu maddeler çevirmenler ve Türkçe dilbilgisi ve gramer yapısı açısından bilgili olan Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde görev yapan bir öğretim üyesi tarafından tekrar incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çevirisi tamamlanan ölçeğin geri çeviri çalışması, profesyonel düzeyde tercümanlık yapan iki çevirmen tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Çevirmenlerden ikisi de İngilizceyi ana dili gibi konuşan, profesyonel düzeyde tercümanlık yapan kişilerdir. Geri çeviri çevirmenler tarafından bireysel olarak gerçekleştirilmiş daha sonra bir araya getirilerek düzenlenmiştir. Geri çeviri tamamlandıktan sonra ölçeği geliştiren Manuel Martinez Pons'a e-posta ile geri çeviriler iletilmiştir.

3.3.3. Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

Akademik Öz-düzenleme Ölçeği'nin geçerliğini sınamak amacıyla yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği kapsamında ölçeğin, açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve öğrenci cinsiyeti, sınıf, düzenli spor yapma durumu ve algılanan başarı algısına göre analiz çalışmaları yapılmıştır.

Ölçeğin güvenirliğini sınamak amacıyla ikiye bölünmüş model (split half) yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlığına ilişkin sınama her bir alt ölçek puanların Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanarak yapılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde ölçeğin Martinez Pons (2000) tarafından geliştirilmiş orijinal formuna ve Maclellan ve Soden (2006) tarafından modifiye edilmiş formuna ait bilgiler verilmiştir.

3.4.1. Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği

Veriler sosyal bilişsel öz-düzenleme kuramına dayalı olarak orijinali Manuel Martinez-Pons (2000) tarafından geliştirilen “Five-Component Scale of Academic Self-Regulation” (FCSAR) ölçeğiyle toplanmıştır. Bu ölçek öz-düzenlemenin sosyal bilişsel yapısına dayanarak lisans öğrencilerinin öz-düzenleme yeteneklerini değerlendirmek için Manuel Martinez-Pons (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek daha sonra Maclellan and Soden (2006) tarafından modifiye edilmiştir. Maclellan and Soden uyarlamasında demografik bilgiler olarak adlandırdığı ilk iki bölümü çıkartmış diğer üç bölüm aynı kalmıştır. Bu çalışmada, Manuel Martinez-Pons (2000) tarafından geliştirilen “Five-Component Scale of Academic Self-Regulation” (FCSAR) başlıklı orijinal ölçeğin uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin uyarlaması için yazarından izin alınmıştır.

Manuel Martinez-Pons (2000) “Five-Component Scale of Academic Self-Regulation” ölçeğini akademik motivasyon, hedef belirleme, strateji kullanımı, kendini izleme ve strateji ayarlarını test etmek için oluşturmuştur (8). Orijinal ölçeğin kendine özel bir öz-düzenleme yapısına sahip ve sosyal biliş varsayımları ile uyumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca bu ölçek yüksek okul öğrencileri için yararlı olduğu düşünülen yeni bir ölçme aracıdır (18). Manuel Martinez Pons (2000) bu ölçekte transfer modelinin yakınsak ve ayırt edici geçerliği test etmek için faktör analizi kullanmıştır (8).

Akademik öz-düzenleme ölçeğinin orijinalinde yer alan fakat ölçeğin alt boyutlarından olmayan, ölçeği geliştiren kişi tarafından ölçeğe demografik bilgi olarak eklenen sorular da mevcuttur. Öğrenciler akademik çalışmalarını yaparken sevdikleri boş zaman aktivitelerinin (hobiler, oyunlar, arkadaşlar, TV, film izleme gibi) kaçından vazgeçmeye hazır olduklarını belirtmek için dört soru bulunmaktadır. Bu bölüm;

1. Konular hakkında fikir sahibi olmak
2. Okulun geçme ölçütlerini karşılamak
3. Okulunda yüksek puanlar alabilmek için konuları iyice öğrenmek
4. Hayatta ve akademik çalışmalarınızda uygulayabilmek için konuları iyice öğrenme

Sorularından meydana gelmektedir. Bu bölüm “hiçbiri, bazısı, az bir kısmı çoğu ve olabildiğince çoğu” olmak üzere toplam beşli likert tipindedir. Diğer soruda ise; öğrenciler akademik çalışmalarında kullandıkları çaba miktarını göstermek için yedi tane madde okuyarak kendilerine en uygun olan bir tanesini işaretlemişlerdir.

- () İşin çoğunu yapmak için yetersiz çaba
- () Sadece denemiş olmak için ucu ucuna yetecek çaba
- () Ancak konu hakkında bir fikir sahibi olmaya yetecek çaba
- () Ancak okulun geçme kriterlerini karşılayacak kadar çaba
- () Okulda yüksek notlar almak için yeterli çaba
- () Diğer akademik çalışmalarda kullanabilmek için gerekli konuları iyice öğrenmek
- () Okul dışında bile kullanabilmek için gerekli konuları iyice öğrenmek.

Ölçeğin alt boyutlarını incelediğinde birinci alt boyut akademik bir çalışma yaparken **hedef belirleme (goal-setting)** bölümüdür ve 16 maddeden oluşmaktadır. Yedili likert tipindedir. İkinci alt boyut bir akademik çalışma yaparken **strateji uygulama (strategy implementation)** ile ilgilidir. 18 sorudan oluşmakta ve yedili likert tipindedir. Üçüncü boyut ise uygulanan stratejileri izlemeyle ilgili olup **strateji izleme (strategy monitoring)**'dir. Bu bölüm 15 maddeden oluşmakta ve yedili likert tipindedir.

Bu çalışmada da söz konusu maddelere ek olarak öğrencilere kişisel bilgi formu verilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, algılanan teorik ve uygulamalı ders başarı ve düzenli olarak spor yapma durumları hakkında sorular yer almıştır.

Ölçek aynı zamanda Maclellan and Soden, (2006) tarafından geliştirilip “Modified Five-Component Scale of Self-Regulation” adını almıştır. Ölçek sosyal biliş varsayımları ile tutarlı görünmektedir (18). Bu ölçekler aynı üç kategoriye (hedef belirleme, strateji uygulama ve strateji izleme) sahiptirler. Yalnızca Maclellan and Soden (18) tarafından modifiye edilen ölçeğin demografik bilgileri çıkartılmış ve dördümlü likerte çevrilmiştir.

Ölçeğin alt boyutlarını incelendiğinde ölçek **hedef belirleme (goal-setting)** de 15 maddeden, **strateji uygulama (strategy implementation)** 15 maddeden ve **strateji izleme (strategy monitoring)** 15 maddeden oluşmakta ve “asla, bazen, sık sık, her zaman” yanıtlarından oluşan dördümlü likert tipindedir. Cevaplayıcının en yüksek öz-düzenleme seviyesi her bir alt ölçek (hedef belirleme, strateji uygulama ve

strateji izleme) tarafından verilen toplam puanı ekleyerek genel öz-düzenleme puanları elde edilir.

Maclellan and Soden'e göre yaptıkları çalışma sürecinde öğrencilere üzerinde yapılan müdahaleden önce Cronbach alpha hedef belirleme 0.88, strateji uygulama 0.90 ve strateji izleme için 0.92 bulmuştur. Müdahaleden sonra ise hedef belirleme 0.88, strateji uygulama 0.79 ve strateji izleme için 0.92 bulunmuştur (18).

3.4.2. Verilerin Toplanması

Üniversitelerin BESYO Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama yapılabilmesi için enstitüler aracılığıyla gerekli izinler alınmıştır. Veriler adı geçen üniversitelerde her bir üniversitede görev alan ve bu araştırmanın aşamalarında yer alan öğretim elemanları tarafından toplanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmış ve ölçme aracı tanıtılmıştır. Sonrasında ise öğrencilerden öncelikle her boyutun yönergesini okuyarak sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Uygulama esnasında sınıfta bulunulmuş ve öğrencilerden gelen sorular yanıtlanmıştır.

Verilerin toplanması sırasında bilim etiğine uygun davranılarak gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurulmuş ve araştırmaya katılmak istemeyen öğrencilere ölçme aracı dağıtılmamıştır. Dağıtılan ölçme araçları arasında gerçek görüşlerini yansıtmadığı düşünülen öğrencilerin ölçekleri değerlendirme sırasında dikkate alınmamıştır.

3.4.3. Verilerin Analizi

Ölçeğin Türk öğrencilerden elde edilen puanların oluşturduğu faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (Exploratory Factor Analysis) ve özgün ölçeğin geliştirilmesindeki yaklaşıma ve uzman görüşü desteği alınarak yapılan çalışmaya uygun olarak da doğrulayıcı faktör analizi (Confirmatory Factor Analysis) kullanılmıştır. Böylece ölçeğin faktöriyel geçerliği, başka bir deyişle yapı geçerliği, iki farklı faktör analizi uygulamasıyla incelenmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) (Explanatory Factor Analysis: EFA): Faktör analizinin, başlıca amacı aralarında ilişki bulunduğu düşünülen çok sayıdaki değişkenin arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırmak için daha az sayıdaki temel boyuta indirgemek veya özetlemektir. Yani temel bileşenler analizi gibi bir boyut indirgeme ve bağımlılık yapısını yok etme yöntemidir. Anlaşıldığı üzere faktör analizinin iki temel amacı bulunmaktadır. Bunlar; değişken sayısını azaltmak ve değişkenler arasındaki ilişkilerden yararlanarak bazı yeni yapılar ortaya çıkarmaktır. Açımlayıcı faktör analizi, verilerin Kovaryans ya da Korelasyon matrisinden yararlanılarak birbirleri ile ilişkili p sayıda değişkenden daha az sayıda ($k < p$) ve birbirlerinden bağımsız yeni değişkenler (faktör) türetmek üzere yararlanılan bir tekniktir (64).

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) (Confirmatory Factor Analysis: CFA), ölçme modellerinin geliştirilmesinde sık kullanılan ve önemli kolaylıklar

sağlayan bir analiz yöntemidir. Bu yöntem, önceden oluşturulan bir model aracılığıyla gözlenen değişkenlerden yola çıkarak gizil değişken (faktör) oluşturmaya yönelik bir işlemdir. Genellikle ölçek geliştirme ve geçerlilik analizlerinde kullanılmakta veya önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını amaçlamaktadır (65).

Alt ölçeklerde yer alan maddelerin ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduklarının belirlenmesi amacıyla ilk olarak düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısına ve test yarılama yöntemi yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada hem bir test maddesinin Türkçe'ye çevrilme işleminde bir hata olup olmadığını, hem de bir test maddesinin ifade ettiği anlamı ne derece yansıttığını değerlendirmek amacıyla dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Çizelge 3.6'ya göre ölçeğin maddelerinin dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu anlaşılmıştır ($t=.385$, $p=.703$; $p>.05$). Türkçe ve İngilizce formlardan elde edilen puanların birbiri ile ilişkisi pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir.

Veri yapısının normal bir dağılım gösterip göstermediği analizlere yön vereceği için Kolmogorov-Smirnov testi ile yapılmıştır. Öğrencilerin demografik bilgileri için tanımlayıcı istatistiklerden frekans, yüzde standart sapma, minimum ve maximum değerler ve madde ortalamaları hesaplanmıştır.

Öğrencilerin AÖÖ puanları cinsiyete, düzenli spor yapma durumu ve öğrencilerin teorik ve uygulama ders başarılarına göre normal dağılım gösterdiğinden t testi analizi, sınıf değişkeni için ANOVA testi yapılmıştır. Toplanan veriler, SPSS 18.0 ve Lisrel 8.30 paket programları kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, çalışmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular amaca uygun olarak dört kısımda sunulmuştur. Birinci bölümde çeviri/dil uyarlaması ve kültürel uyarlama sürecine ilişkin bulgular ve ikinci bölümde AÖÖ'nün geçerlik çalışmalarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise AÖÖ'nün güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular ve dördüncü bölümde beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, düzenli spor yapma ve algılanan teorik ve uygulamalı ders başarı değişkenlerine göre öz-düzenleme durumları bulguları yer almaktadır.

4.1. Akademik Öz-düzenleme Ölçeği'nin Çevirisine İlişkin Bulgular

İlk olarak ölçeğin her bir maddesi Akdeniz Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda görev alan iki öğretim üyesi, İngilizce kursunda görev alan bir İngilizce öğretmeni ve eğitimini İngilizcenin anadil olarak konuşulduğu Amerika da tamamlamış ve İngilizceyi bu ülkede öğrenmiş olan bir eğitimci olarak toplam dört kişi tarafından İngilizceden Türkçe'ye çevrilmiştir. Her iki dilde akıcı konuşan ve her iki kültürü iyi tanıyan uzmanların ikisi beden eğitimi ve spor eğitimi anabilim dalında uzman, diğer ikisi ise İngilizce konusunda uzmandırlar.

Çevirmenler, ölçeğin çevirisini bireysel olarak gerçekleştirmiş, daha sonra bir araya gelerek her bir madde için çeviriler tartışılmış ve orijinal dildeki maddeleri en iyi ifade eden Türkçe ifadelerle karar verilmiş ve 16 kişilik gruba dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. İlk çevirisi tamamlanan ölçeğin kullanılacağı hedef gruptan toplam 40 öğrenci ile pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışmada öğrencilerin birkaç maddeyi (1. 2. 3. 4. 5. 7. ve 21. maddeleri) anlamakta zorlandıkları bu maddeleri anlatılmak istenenden farklı anladıkları görülmüştür. Bu maddeler öğrencilerle tartışıldıktan sonra gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir.

Çevirisi tamamlanan ölçeğin orijinal formu ile eşdeğerliğini incelemek amacıyla geri çevirisi iki çevirmen tarafından yapılmıştır. Geri çeviri çalışması, profesyonel düzeyde tercümanlık yapan iki çevirmen tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Çevirmenlerden ikisi de İngilizceyi ana dili gibi konuşan, profesyonel düzeyde tercümanlık yapan kişilerdir. Geri çeviri çevirmenler tarafından bireysel olarak gerçekleştirilmiş daha sonra bir araya getirilerek düzenlenmiştir. Geri çeviri ölçeği geliştiren yazara gönderilmiştir. Çevirilerin denetlenmesi sonucunda ölçeğin Türkçe formunun, orijinal İngilizce forma eşdeğer olduğuna karar verilmiş ve ölçek son halini almıştır.

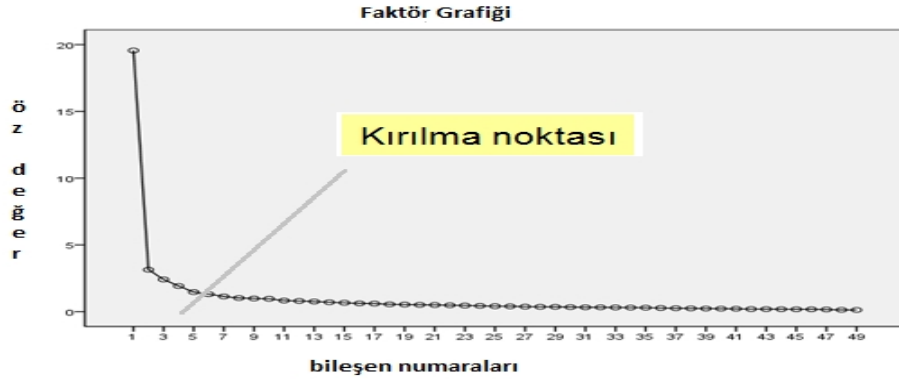
4.2. Akademik Öz-düzenleme Ölçeği'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Akademik öz-düzenleme ölçeğinin yapı geçerliğini sınamak amacıyla SPSS 18.0 paket programı ile açımlayıcı faktör analizi ve Lisrel 8.3 paket programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

4.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Öncelikle 54 maddelik ölçeğe yanıt vermiş 484 kişilik örneklemden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile sınanmıştır. KMO değeri .954 ve Barlett testi ile elde edilen Ki-Kare değeri ($\chi^2= 16553.519$, $sd=1176$, $p= .000$), anlamlı bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda öz değeri 1.00'den yüksek olan ve varyansın %55.453'ni açıklayan 4 faktörlü çözüme ulaşılmıştır. Bu öz değerlere göre faktörlerin çizgi grafiği Şekil 4.1'de sunulmuştur.

Şekil 4.1'de faktörlerin öz değerlere göre grafiği (scree plot) incelendiğinde yapının dört faktörlü olarak incelenmesinin uygun olacağı kabul edilmiştir. Çünkü 4. faktörden sonra önemli kabul edilecek kırılmanın olduğu ve 5. faktörün öz değeri ile 6. faktörün öz değeri arasındaki farkın oldukça küçük olduğu gözlenmiştir. Bu sebeple varimax döndürme tekniği kullanılarak dört faktörlü çözüme ulaşılmaya çalışılmıştır.



Şekil 4.1. Öz Değerlere Göre Faktörlerin Çizgi Grafiği

Varimax döndürme sonucunda dört faktörlü yapıya ulaşılmıştır. Maddelerin faktör yüklerine yönelik değerler incelendiğinde 49 maddeden bir tanesi hariç (21. madde) hepsinin dört faktöre belirlenen ölçütlere uygun biçimde yüklendiği görülmüştür. Ayrıca akademik öz-düzenleme ölçeğindeki ilk beş soru orijinal ölçekte demografik bilgi olarak kullanıldığı için bu maddeler frekans değerlerine bakılıp değerlendirilmeye alınmıştır. Dört faktörlü yapıyı 6. maddeden 54. maddeye kadar olan maddeler oluşturmuştur. Çözüme ulaşılan dört faktörlü yapıya ait, faktörler ve faktör yükleri çizelge 4.1'de sunulmuştur.

Çizelge 4.1. AÖÖ'nün Maddelerinin Faktör Yüğü ve Madde İçerikleri, Açıklayıcı Faktör Analizi
Sunuçları (Kaiser Normalleşirmesiyle Varimax Dik Döndürme Sonrası)

Madde	Faktör Yüğü Değerleri			
	Faktör 1	Faktör2	Faktör3	Faktör4
si51	,750			
si53	,735			
si52	,728			
si42	,711			
si50	,704			
si49	,696			
si43	,685			
si41	,662			
si44	,659			
si40	,613			
si46	,590			
si45	,552			
si47	,548			
si54	,480			
si48	,407			
hb12		,717		
hb17		,678		
hb16		,660		
hb14		,656		
hb9		,656		
hb15		,649		
hb6		,647		
hb19		,635		
hb13		,630		
hb18		,622		
hb10		,605		
hb20		,588		
hb11		,565		
hb7		,482		
hb8		,467		
hb21		,344		
su33			,738	
su32			,728	
su38			,716	
su28			,682	
su37			,645	
su27			,629	
su39			,625	
su34			,621	
su36			,613	
su30			,539	
su26			,527	
su35			,516	
su29			,505	
su31			,499	
su23				,831
su25				,801
su24				,784
su22				,598
Özdeğerler	19.582	3.139	2.413	1.922
Açıkladıkları varyans	%39.922	6.405	4.924	3.922
Toplam varyans	55.173			

Çizelge 4.1’de görüldüğü gibi, 15 maddenin .407 ile .750 arasında değişen faktör yükleriyle birinci faktöre yüklendiği, bu faktörün öz değerinin 19.582 olduğu ve açıkladıkları varyansın %39.922’ini açıkladığı bulunmuştur. Birinci faktöre yüklenen, bütün maddelerin kendi faktörüne yerleştiği görülmektedir. İkinci faktörde, 16 maddenin .344 ile .717 arasında değişen faktör yükleriyle toplandığı gözlenmiştir. Faktörün öz değeri 3.139 ve varyansın %6.405’ini açıklamaktadır. Bu faktörde 21. madde dışındaki tüm maddeler orijinal ölçekteki kendi faktörüne yerleştiği görülmektedir. Ölçekte bulunan 21. Maddenin belirlenen ölçütlere uygun yüklenmediği (maddenin değeri .40’dan küçük) için ölçekten çıkarılmıştır. Üçüncü faktörde .499 ile .738 arasında değişen değerlerle yüklenen 14 maddenin toplandığı bulunmuştur. Üçüncü faktörün öz değerinin 2.413 ve varyansın da %4.924’ünü açıkladığı görülmektedir. Üçüncü faktörde olan maddelerin dört tanesi (22, 23, 24, 25) dördüncü faktöre yüklenmiştir. Bu dört madde dışındaki maddelerin kendi faktörüne yerleştiği görülmektedir. Dördüncü faktörde .598 ile .831 arasında değişen değerlerle yüklenen dört maddenin toplandığı bulunmuştur. Dördüncü faktörün öz değerinin 1.922 ve varyansın da %3.922’ini açıkladığı görülmektedir. Dördüncü faktöre yüklenen, dört maddenin (22, 23, 24, 25) üçüncü faktöre ait olduğu görülmektedir.

Yapılan faktör analizi sonucunda AÖÖ’nün orijinalinden farklı olarak dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Birinci faktöre yerleşen 15 maddenin öz-düzenleme sürecinde strateji izleme becerisi ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu sebeple birinci faktöre “**Strateji İzleme (Sİ)**” alt ölçeği adı verilmiştir. Bu faktördeki maddelere ilişkin örnek maddeler şöyledir:

“ Kullandığım stratejinin işe yaramaması durumunda kullanmak üzere alternatif stratejilerim vardır.”,

”Ne kadar gelişme gösterdiğimi görmek için performans kaydımı tutarım.”

İkinci faktörde yer alan 15 maddenin, öz-düzenleme sürecinde hedef belirleme davranışları ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu faktöre “**Hedef Belirleme (HB)**” alt ölçeği adı verilmiştir. Bu faktörde yer alan iki örnek madde şöyledir: *“Akademik çalışmamı yaparken daim kendime rehber olacak hedefler koyarım.”,*

“Akademik çalışmamda beni zorlayacak hedefler koyarım.”

Üçüncü faktör incelendiğinde ise maddelerin daha çok öz-düzenleme davranışları sürecinde öğrencilerin ne derece stratejilerini uygulamaya koyduğu ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu faktöre “**Strateji Uygulama (SU)**” alt ölçeği adı verilmiştir ve 14 maddeden oluşmaktadır. Bu faktöre ait örnek maddeler,

“Gerçekten Ödevlerim için kütüphaneyi kullanırım.”,

“Dikkatim dağılmadan çalışmak için bir yer ayarlarım.”,şeklindedir.

Dördüncü faktör incelendiğinde ise maddelerin daha çok öz-düzenleme davranışları sürecinde öğrencilerin başkalarından destek ve yardım almaları ile ilgili olduğu görülmektedir ve toplam 4 maddeden oluşmaktadır. Bu faktöre “**Destek Alma (DA)**” alt ölçeği adı verilmiştir. Bu faktöre ait örnek maddeler,

“*Akademik faaliyetimde zorlanınca öğretmenlerimden yardım alırım.*”,

“*Akademik faaliyetimde zorlanınca bir arkadaşımın yardım alırım.*”,şeklinde.

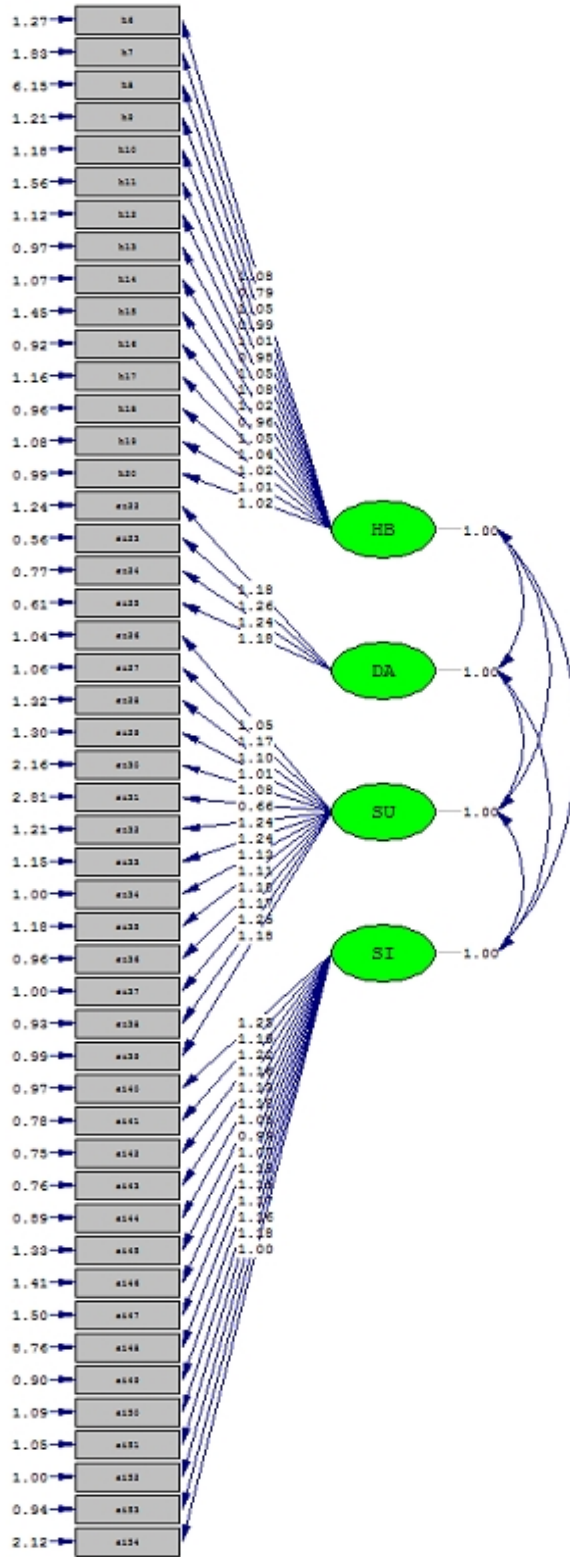
4.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analize İlişkin Bulgular

Akademik öz-düzenleme ölçeğinin dört alt yapısını ölçmeye yönelik olan bu ölçeğin, bu gizil yapıları ölçebilirliğinin belirlenmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA ile elde edilen faktör yükleri incelendiğinde, ölçek maddelerinin faktör analizi ile öngörülen dört örtük yapıyı doğruladığı görülmektedir. İlk olarak özgün ölçekte belirtilen dört faktörlü model için uyum istatistikleri hesaplanmıştır. AÖÖ'nün uyum indeksleri ile ilgili analiz bulguları çizelge 4.2'de verilmiştir.

Çizelge 4.2.DFA İle Sınanan Modelin Uyum İndeksleri Değerleri ve Uyum İndeksleri Kabul Sınırları

Uyum İndeksleri	AÖÖ	Sınır Değerler
χ^2/sd	3.69	≤ 0.05
RMSEA	0.080	<0.08
RMR	0.15	<0.10
SRMR	0.056	<0.10
GFI	0.72	$>.90$
AGFI	0.70	$>.90$
CFI	0.97	$>.95$
NNFI	0.96	$>.95$
NFI	0.95	$>.90$

Çizelge 4.2'de sunulan, DFA ile sınanan modelin uyum indeksleri incelendiğinde Ki-kare değerinin ($\chi^2= 3958.03$, $N=484$, $sd=1074$, $p=.000$) anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak Ki-kare analizi örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir. Ancak örneklem genişledikçe Ki-Kare analiz sonuçlarının anlamlı çıkma olasılığı artmaktadır. Bu sebeple büyük örneklemelerde χ^2/sd oranına bakılması gerekmektedir (66). Çizelge 4.2'de de belirtildiği gibi Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü ise $\chi^2/sd=3.69$ bulunmuştur. Diğer uyum indeksi değerleri ise, RMSEA 0.080, RMR=0.15, SRMR 0.056, GFI=0.72, AGFI=0.70, CFI=0.97, NNFI=0.96 ve NFI=0.95 olarak bulunmuştur. DFA ile elde edilen model Şekil 4.2'de sunulmuştur.



Şekil 4.2. Akademik Öz-Düzenleme Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları (DFA ile kurulan Dört Faktörlü Örtük Yapı)

4.3. Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

AÖÖ'nin güvenilirlik analizinde iki model kullanılmıştır. Birinci model Alfa (cronbach Alpha coefficient) modelidir. Bu yöntem ölçekte yer alan 48 sorunun homojen bir yapı gösteren bir bütünü ifade edip etmediğini araştırmaktadır. Hesaplanan Alfa katsayısı, birime ait toplam skorun ölçekteki her bir soruya ait puanların toplanması ile elde edilen ölçeklerde, soruların benzerliği ya da yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır (67). Çizelge 4.3'de AÖÖ ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları verilmiştir.

Çizelge 4.3. AÖÖ Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Hedef belirleme	15 madde	.928
Strateji uygulama	14 madde	.930
Strateji izleme	15 madde	.947
Destek alma	4 madde	.879
AÖÖ ölçek toplam	48 madde	.969

Çizelge 4.3 incelendiğinde, dört faktörlü olan ölçeğin, “hedef belirleme” alt boyutu 15 madde olup Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.928$, “destek alma” alt boyutu $\alpha=.879$ (4 madde), “strateji uygulama” $\alpha=.930$ (14 madde), “strateji izleme” $\alpha=.947$ (15 madde) ve “AÖÖ” ölçeğin toplamının ise $\alpha=.969$ (48 madde) olarak bulunmuş ve ölçeğin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada güvenilirlik hesaplama yöntemi olan “iki yarı test güvenirligi (Testi Yarılama)” tekniği de kullanılmıştır. Testi yarılama yöntemi Akdeniz Üniversitesi BESYO antrenörlük eğitimi 1. ve 3. Sınıflarında (n=53) ve spor yöneticiliği 2. ve 4. sınıflarında (n=49) öğrenim gören toplam 102 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. İki yarı test güvenirligi, testin maddelerinin tek-çift, ilk yarı- son yarı veya yansız olarak iki eşit yarıya ayırarak testin ilk yarısı arasındaki ilişkiden hareketle Spearman Brown formülü kullanılarak testin tamamı için hesaplanan korelasyon katsayısı ile açıklanmaktadır. Testi yarılama yöntemi olarak bilinen iki yarı test güvenirligi, elde edilen test puanları arasındaki tutarlılığı göstermektedir (68). Bu araştırmada testin bir yarısına ait güvenilirlik katsayısı: $r= 0.846$ bulunmuştur. Bu katsayı, toplam testin (testin tamamının) güvenilirliğinin alt sınırı olarak kabul edilmektedir. Testin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısı Spearman-Brown formülü ile bulunmaktadır. Bu araştırmada bu değer: $r=0.917$ bulunmuş ve ölçeğin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

AÖÖ'nin alt ölçekleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla her bir alt ölçeğe yüklenen maddelerin toplam puanları arasındaki ve toplam puanla her bir alt ölçeğin arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Çizelge 4.4'de sunulmuştur.

Çizelge 4.4. Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Alt Ölçek ve Ölçek Toplam Puanları Arasındaki Spearman Korelasyon Değerleri.

Alt Ölçekler	HB	SU	Sİ	DA
Hedef Belirleme	1			
Strateji Uygulama	.588**	1		
Strateji İzleme	.629**	.703**	1	
Destek Alma	.395**	.538**	.448**	1
AÖÖ Toplam Puan	.784**	.857**	.844**	.731**

Çizelge 4.4 incelendiğinde, hedef belirleme, strateji uygulama, strateji izleme, destek alma boyutları ve AÖÖ toplam puanlar arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

4.4. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öz-düzenlemesine İlişkin Bulgular

Araştırma Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde öğrenimlerine devam eden toplam 484 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, düzenli spor yapma durumları, teorik ve uygulamalı ders başarı algıları da değerlendirme içerisine katılmıştır. Ayrıca akademik öz-düzenleme ölçeğinin orijinal formunda demografik bilgi olarak eklenen sorulara aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenciler akademik çalışmalarını yaparken sevdikleri boş zaman aktivitelerinin (hobiler, oyunlar, arkadaşlar, TV, film izleme gibi) kaçından vazgeçmeye hazır olduklarını belirtmek için kullandıkları soruların frekans ve yüzdeleri çizelgelerde belirtilmiştir.

Çizelge 4.5. “Konular Hakkında Fikir Sahibi Olmak” maddesi İçin Boş Zaman Aktivitelerinden Vazgeçme Dağılımı (Boş zaman 1)

Seçenekler	Sıklık	%
Hiçbiri	38	7,9
Bazısı	133	27,5
Az bir Kısmı	154	31,8
Çoğu	116	24,0
Olabildiğince Çoğu	43	8,9
Toplam	484	100,0

Çizelge 4.5’de görüldüğü gibi; Hiçbiri seçeneğinin n=38(%7.9), Bazısı seçeneğinin n=133(%27.5), Az Bir Kısmı seçeneğinin n=154(%31.8), Çoğu seçeneğinin n=116(%24.0), Olabildiğince Çoğu seçeneğinin n=43(%8.9)’dür. Analiz bulguları incelendiğinde bu soruda öğrencilerin konular hakkında fikir sahibi olmak için boş zaman aktivitelerinin Az Bir Kısmından (n=154, %31.8) vazgeçtikleri görülmektedir.

Çizelge 4.6. “Okulun Geçme Ölçütlerini Karşılama” maddesi İçin Boş Zaman Aktivitelerinden Vazgeçme Dağılımı (Boş zaman2)

Seçenekler	n	%
Hiçbiri	30	6,2
Bazısı	91	18,8
Az bir Kısmı	177	36,6
Çoğu	138	28,5
Olabildiğince Çoğu	48	9,9
Toplam	484	100,0

Çizelge 4.6’da görüldüğü gibi; Hiçbiri seçeneğinin n=30(%6.2), Bazısı seçeneğinin n=91(%18.8), Az Bir Kısmı seçeneğinin n=177(%36.6), Çoğu seçeneğinin n=138(%28.5), Olabildiğince Çoğu seçeneğinin n=48(%9.9)’dür. Analiz bulguları incelendiğinde bu soruda öğrencilerin okulun geçme ölçütlerini karşılamak için boş zaman aktivitelerinden Az Bir Kısmından (Frekans=177, %36.6) vazgeçtikleri görülmektedir.

Çizelge 4.7. “Okulunda Yüksek Puanlar Alabilmek İçin Konuları İyice Öğrenmek” Maddesi İçin Boş Zaman Aktivitelerinden Vazgeçme Dağılımı (Boş zaman3)

Seçenekler	n	%
Hiçbiri	32	6,6
Bazısı	98	20,2
Az bir Kısmı	148	30,6
Çoğu	142	29,3
Olabildiğince Çoğu	64	13,2
Toplam	484	100,0

Çizelge 4.7’de görüldüğü gibi; Hiçbiri seçeneğinin n=32(%6.6), Bazısı seçeneğinin n=98(%20.2), Az Bir Kısmı seçeneğinin n=148(%30.6), Çoğu seçeneğinin n=142(%29.3), Olabildiğince Çoğu seçeneğinin n=64(%13.2)’dür. Analiz bulguları incelendiğinde bu soruda öğrencilerin okulunda yüksek puanlar alabilmek için konuları iyice öğrenmek için boş zaman aktivitelerinden Az Bir Kısmından (n=148, %30.6) vazgeçtikleri görülmektedir.

Çizelge 4.8. “Hayatta ve Akademik Çalışmalarınızda Uygulayabilmek İçin Konuları İyice Öğrenmek” maddesi İçin Boş Zaman Aktivitelerinden Vazgeçme Dağılımı (Boş zaman4)

Seçenekler	n	%
Hiçbiri	24	5,0
Bazısı	80	16,5
Az bir Kısmı	131	27,1
Çoğu	157	32,4
Olabildiğince Çoğu	92	19,0
Toplam	484	100,0

Çizelge 4.8’de görüldüğü gibi; Hiçbiri seçeneğinin $n=24$ (%5.0), Bazısı seçeneğinin $n=80$ (%16.5), Az Bir Kısmı seçeneğinin $n=131$ (%27.1), Çoğu seçeneğinin $n=157$ (%32.4), Olabildiğince Çoğu seçeneğinin $n=92$ (%19.0)’dür. Analiz bulguları incelendiğinde bu soruda öğrencilerin hayatta ve akademik çalışmalarınızda uygulayabilmek için konuları iyice öğrenmek için boş zaman aktivitelerinden Çoğundan ($n=157$, %32.4) vazgeçtikleri görülmektedir.

Çizelge 4.9’da öğrencilerin akademik çalışmalarını yaparken sevdikleri boş zaman aktivitelerinin kaçından vazgeçmeye hazır olduklarını belirtmek için kullandıkları soruların tanımlayıcı istatistiği verilmiştir.

Çizelge 4.9. Öğrenciler Akademik Çalışmalarını Yaparken Sevdikleri Boş Zaman Aktivitelerinin Kaçından Vazgeçmeye Hazır Olduklarını Belirtmek İçin Kullandıkları Soruların Tanımlayıcı İstatistiği

	n	Min	Max	X	Ss
Boşzaman1	484	1,00	5,00	2,99	1,09
Boşzaman2	484	1,00	5,00	3,17	1,04
Boşzaman3	484	1,00	5,00	3,22	1,11
Boşzaman4	484	1,00	5,00	3,44	1,12

Çizelge 4.9 incelendiğinde boşzaman1 ($X=2,99$, $Ss=1,09$), boşzaman2 ($X=3,17$, $Ss=1,04$), boşzaman3 ($X=3,22$, $Ss=1,11$) ve boşzaman4 ($X=3,44$, $Ss=1,12$)’dir. Öğrencilerin “Hayatta ve Akademik Çalışmalarınızda Uygulayabilmek İçin Konuları İyice Öğrenmek maddesi İçin Boş Zaman Aktivitelerinden Vazgeçme” ortalamalarının en yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.10 incelendiğinde öğrenciler akademik çalışmalarında kullandıkları çaba miktarını göstermek için 7 tane madde okuyarak kendilerine en uygun olan bir tanesini işaretlemişlerdir.

Çizelge 4.10. Akademik Öz-Düzenleme Ölçeğinde Öğrencilerin Akademik Çalışma Yapmak İçin Kullandıkları Çaba Miktarı

Seçenekler	Sıklık	%
İşin çoğunu yapmak için yetersiz çaba	36	7,4
Sadece denemiş olmak için ucu ucuna yetecek çaba	18	3,7
Ancak konu hakkında bir fikir sahibi olmaya yetecek çaba	31	6,4
Ancak okulun geçme kriterlerini karşılayacak kadar çaba	108	22,3
Okulda yüksek notlar almak için yeterli çaba	84	17,4
Diğer akademik çalışmalarda kullanabilmek için gerekli konuları iyice	60	12,4
Okul dışında bile kullanabilmek için gerekli konuları iyice öğrenmek	147	30,4
Toplam	484	100

Çizelge 4.10 incelendiğinde, birinci seçenekte n=36 (%7.4), ikinci seçenekte n=18 (%3.7), üçüncü seçenekte n=31 (%6.4), dördüncü seçenekte n=108 (%22.3), beşinci seçenekte n=84 (%17.4), altıncı seçenekte n=60 (%12.4) ve yedinci seçenekte n=147 (%30.4)'dür. Tabloda verilen değerler göz önüne alındığında yedinci seçeneği (n=147 %30.4) yani "Okul dışında bile kullanabilmek için gerekli konuları iyice öğrenmek için çaba göstermek" seçeneğini öğrencilerin daha çok tercih ettiği görülmektedir.

Çizelge 4.11. Akademik Öz-Düzenleme Ölçeğinin Alt Boyutlarının ve AÖÖ Toplamının Madde Ortalamalarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçek	n	Min	Max	X	Ss
Hedef Belirleme	484	1,00	7,00	4,83	1,06
Strateji Uygulama	484	1,00	7,00	4,49	1,16
Strateji İzleme	484	1,00	7,00	4,54	1,17
Destek Alma	484	1,00	7,00	4,24	1,29
AÖÖ toplam	484	1,29	7,00	4,53	,97

Çizelge 4.11 incelendiğinde hedef belirleme madde ortalaması (X=4,83, Ss=1,06), strateji uygulama madde ortalaması (X=4,49, Ss=1,16), strateji izleme madde ortalaması (X=4,54, Ss=1,17), destek alma madde ortalaması (X=4,24, Ss=1,29) ve akademik öz-düzenleme ölçeği madde ortalaması (X=4,53, Ss=,97)'dir.

4.4.1. Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Öğrencilerin Cinsiyetine İlişkin Bulguları

Öğrencilerin akademik öz-düzenleme puan ortalamalarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Çizelge 4.12'de verilmiştir.

Çizelge 4.12. Öğrencilerin Akademik Öz-Düzenleme Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	X	Ss	sd	t	p
Hedef belirleme	Kadın	224	4.92	1.03	482	1.747	.081
	Erkek	260	4.75	1.07			
Strateji uygulama	Kadın	224	4.71	1.14	482	3.992	.000**
	Erkek	260	4.30	1.13			
Strateji izleme	Kadın	224	4.73	1.13	482	3.336	.001**
	Erkek	260	4.37	1.19			
Destek alma	Kadın	224	4.43	1.31	482	3.137	.002*
	Erkek	260	4.07	1.25			
Ölçek toplam	Kadın	224	4.70	.98	482	3.727	.000**
	Erkek	260	4.37	.94			

*p<0.05, **p<.001

Çizelge 4.12 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre hedef belirleme (t= 1.747, p=.081) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın Strateji uygulama (t= 3.992, p=.000), strateji izleme (t= 3.336 p=.001), destek alma (t= 3.137, p=.002) ve akademik öz-düzenleme ölçeği toplamı (t= 3.727, p=.000) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

4.4.2. Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Öğrencilerin Sınıfına İlişkin Bulguları

Çizelge 4.13'de öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa göre akademik öz-düzenleme puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.13. Öğrencilerin Akademik Öz-Düzenleme Puan Ortalamalarının Sınıfa Göre Dağılımına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek	Sınıf	n	X	Ss	sd	F	p	Tukey
Hedef belirleme	1.sınıf	89	5.16	1.10	(3,480)	3.584	.014*	1-2
	2.sınıf	143	4.75	.96				1-3
	3.sınıf	129	4.76	.93				1-4
	4.sınıf	123	4.75	1.20				
Strateji uygulama	1.sınıf	89	4.65	1.24	(3,480)	.998	.393	
	2.sınıf	143	4.52	1.06				
	3.sınıf	129	4.44	.96				
	4.sınıf	123	4.39	1.37				
Strateji izleme	1.sınıf	89	4.78	1.25	(3,480)	1.904	.128	
	2.sınıf	143	4.55	1.12				
	3.sınıf	129	4.40	.94				
	4.sınıf	123	4.48	1.37				
Destek alma	1.sınıf	89	4.33	1.34	(3,480)	1.598	.189	
	2.sınıf	143	4.37	1.17				
	3.sınıf	129	4.22	1.19				
	4.sınıf	123	4.04	1.47				
Ölçek toplam	1.sınıf	89	4.74	1.04	(3,480)	2.076	.103	
	2.sınıf	143	4.56	.89				
	3.sınıf	129	4.45	.80				
	4.sınıf	123	4.41	1.14				

*p<0.05,

Çizelge 4.13 incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa göre strateji uygulama [$F_{(3,480)}=.998$; $p=.393$], strateji izleme [$F_{(3,480)}=1.904$, $p=.128$], destek alma [$F_{(3,480)}=1.598$, $p=.189$], boyutlarında ve Akademik öz-düzenleme ölçeği toplam [$F_{(3,480)}= 2.076$, $p=.103$] puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bununla birlikte hedef belirleme boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(3,480)}=3.584$, $p=.014$; $p<.05$]. Anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre Akademik Öz-düzenleme ölçeğinin hedef belirleme boyutunda beden eğitimi öğretmenliği 1. Sınıf öğrencilerinin puan ortalaması ($X=5.16$), 2. 3. ve 4. Sınıf öğrencilerin puan ortalamasından (sırasıyla; $X=4.75$, 4.76 , 4.75) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

4.4.3. Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Öğrencilerin Spor Yapma Durumuna İlişkin Bulguları

Öğrencilerin akademik öz-düzenleme puan ortalamalarının düzenli spor yapma durumuna göre t-testi sonuçları Çizelge 4.14'de verilmiştir.

Çizelge 4.14. Öğrencilerin Akademik Öz-Düzenleme Puan Ortalamalarının Düzenli Spor Yapma Durumuna Göre t-testi Sonuçları

Ölçek	Düzenli Spor Yapma	n	X	Ss	sd	t	p
Hedef belirleme	Yapmıyorum	179	4.70	1.06	482	-2.054	.041*
	Yapıyorum	305	4.91	1.05			
Strateji uygulama	Yapmıyorum	179	4.36	1.09	482	-1.980	.048*
	Yapıyorum	305	4.57	1.18			
Strateji izleme	Yapmıyorum	179	4.36	1.13	482	-2.496	.013*
	Yapıyorum	305	4.64	1.19			
Destek alma	Yapmıyorum	179	4.05	1.36	482	-2.440	.015*
	Yapıyorum	305	4.35	1.24			
Ölçek toplam	Yapmıyorum	179	4.37	.95	482	-2.721	.007*
	Yapıyorum	305	4.61	.97			

*p<0.05

Çizelge 4.14 incelendiğinde, öğrencilerin düzenli spor yapma durumlarına göre; hedef belirleme (t= -2.054, p=.041), strateji uygulama (t= -1.980 p=.048), strateji izleme (t= -2.496, p=.013), destek alma (t= -2.440, p=.015) ve akademik öz-düzenleme ölçeği toplamı (t= -2.721, p=.007) puan ortalamaları arasında düzenli spor yapan öğrencilerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

4.4.4. Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Öğrencilerin Başarı Algısına İlişkin Bulguları

Akademik öz-düzenleme ve toplam puanlarının teorik ders başarı algısına göre farklılık gösterip göstermediği t-testi ile sınanmıştır. Çizelge 4.15'de öğrencilerin akademik öz-düzenleme puan ortalamalarının algılanan teorik ders başarısına göre dağılım sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.15.Öğrencilerin Akademik Öz-DüzenlemePuan Ortalamalarının Algılanan Teorik Ders Başarısına Göre Dağılımına İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçek	Teorik ders başarısı	n	X	t	p
Hedef belirleme	Başarılı	186	5.13	5.146	.000**
	Orta ve başarısız	298	4.64		
Strateji uygulama	Başarılı	186	4.91	6.571	.000**
	Orta ve başarısız	298	4.23		
Strateji izleme	Başarılı	186	4.92	5.919	.000**
	Orta ve başarısız	298	4.29		
Destek alma	Başarılı	186	4.44	2.792	.005**
	Orta ve başarısız	298	4.29		
Ölçek toplam	Başarılı	186	4.85	6.112	.000**
	Orta ve başarısız	298	4.32		

**p<.001

Çizelge 4.15 incelendiğinde öğrencilerin teorik ders başarı düzeyi düştükçe öz-düzenleme puan ortalamalarının da düştüğü gözlenmektedir. Kendisini teorik derslerde başarılı, orta düzey ve başarısız algılayan öğrencilerin hedef belirleme ($t=5.146$, $p=.000$), strateji uygulama ($t=6.571$, $p=.000$), strateji izleme ($t=5.919$, $p=.000$), destek alma ($t=2.792$, $p=.005$) ve AÖÖ ölçeği toplamı ($t=6.112$, $p=.000$) puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<.001$). Çizelge 4.16’de öğrencilerin Akademik öz-düzenleme puan ortalamalarının algılanan uygulamalı ders başarısına göre dağılımına ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.16. Öğrencilerin Akademik Öz-Düzenleme Puan Ortalamalarının Algılanan Uygulamalı Ders Başarısına Göre Dağılımına İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçek	Uygulamalı ders başarısı	n	X	t	p
Hedef belirleme	Başarılı	325	4.92	2.642	.009*
	Orta ve başarısız	159	4.65		
Strateji uygulama	Başarılı	325	4.60	3.119	.002*
	Orta ve başarısız	159	4.26		
Strateji izleme	Başarılı	325	4.65	3.200	.001**
	Orta ve başarısız	159	4.29		
Destek alma	Başarılı	325	4.24	.002	.998
	Orta ve başarısız	159	4.24		
Ölçek toplam	Başarılı	325	4.60	2.610	.009*
	Orta ve başarısız	159	4.36		

*p<0.05, **p<.001

Çizelge 4.16 incelendiğinde öğrencilerin uygulamalı ders başarı düzeyi düştükçe öz-düzenleme puanlarında düştüğü gözlenmektedir. Kendisini uygulamalı derslerde başarılı ve orta ve başarısız algılayan öğrencilerin hedef belirleme ($t=2.642$, $p=.009$), strateji uygulama ($t=3.119$, $p=.002$), strateji izleme ($t=3.200$, $p=.001$) ve AÖÖ ölçeği toplamı ($t=2.610$, $p=.009$) puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<.001$). Destek alma alt boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=.002$, $p=.998$; $p>.05$).

TARTIŞMA

Bu bölümde çalışma bulgularına ilişkin tartışma yer almaktadır.

5.1. Akademik Öz-düzenleme Ölçeği'nin Çevirisine İlişkin Tartışma

Ölçek uyarlama çalışmalarının en önemli aşamalarından olduğu düşünülen çeviri ve kültürel uyarlama aşaması biraz uzun ve dikkat isteyen bir süreçtir. Bu çalışmada da ölçeğin sağlıklı şekilde uyarlanabilmesi ve daha sonra kullanılan çalışmalarda da sağlıklı sonuçlar verebilmesi için olabildiğince özen gösterilmiştir. Ölçek uyarlama çalışmalarında kullanılan birçok çeviri yöntemi vardır. Ancak bu yöntemlerin hiçbiri tek başına kullanıldığında yeterli olmamaktadır (69). Çeviri çalışmasına katılan öğretim üyeleri, tercümanlar ve İngilizce öğretmenleri her bir çeviriyi bireysel olarak yapmıştır. Daha sonra bir araya gelerek ölçeğin Türkçe formuna en uygun çevirilere karar verilmiştir. Çevrilen ölçek maddeleri birer birer tartışılarak her bir madde için en uygun çeviriye karar verilmiş ve 16 kişilik gruba dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Daha sonra 40 kişilik öğrenciye pilot çalışma yapılmıştır. Öğrencilerden gelen dönütlerden sonra maddelerde düzeltmeler yapılmıştır. Çevirisi tamamlanan ölçeğin geri çeviri çalışması, profesyonel düzeyde tercümanlık yapan iki çevirmen tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Çevirmenlerden ikisi de İngilizceyi ana dili gibi konuşan, profesyonel düzeyde tercümanlık yapan kişilerdir.

Uyarlama çalışmalarının çok fazla dikkat gerektirmesi sebebiyle hiçbir şekilde uyarlama aşamaları gözden kaçırılmamıştır. Bu çalışmada uyarlama çalışmalarının aşamaları çalışmanın sağlıklı olması açısından bire bir kullanılmıştır.

5.2. Akademik Öz-düzenleme Ölçeği'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Tartışma

Akademik öz-düzenleme ölçeğinin yapı geçerliğini sınamak amacıyla SPSS 18.0 paket programı ile açımlayıcı faktör analizi ve Lisrel 8.30 paket programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu bölümde AFA ve DFA analizlerine ilişkin tartışmaya yer verilmiştir.

5.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Tartışma

Öncelikle 54 maddelik ölçeğe yanıt vermiş 484 kişilik örneklemden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile sınanmıştır. KMO değeri=.954 ve Barlett testi ile elde edilen Ki-Kare değeri ($\chi^2= 16553.519$, $sd=1176$, $p=.000$), anlamlı bulunmuştur.

Bütün eşleştirilmiş değişkenlerin kısmi korelasyon katsayılarının karelerinin toplamı, korelasyon katsayılarının karelerinin toplamından küçük ise, KMO ölçütü 1'e yaklaşır. Eşleştirilmiş değişkenlerin korelasyonları, diğer değişkenler tarafından açıklanamadığından, küçük KMO değerleri, değişkenlerin faktör analizinin yapılmasının iyi bir fikir olmadığını gösterir. KMO ölçütü 0.90-1.00 olduğunda mükemmel, 0.80-0.88 arasında olduğunda çok iyi, 0.70-0.79 arasında olduğunda iyi, 0.60-0.69 arasında olduğunda orta, 0.50-0.59 arasında olduğunda zayıf ve 0.50'nin altında olduğunda kabul edilemez değerlere sahiptir (70). Bu bağlamda, KMO değeri=.954'nin mükemmel bir değere sahip olduğu söylenebilir.

Temel Bileşenler Analizi ve ölçeğin birbirinden bağımsız alt faktörlerini belirlemek için Varimax döndürme yöntemi uygulanmıştır. Yapılan ilk analiz sonucunda ölçeğin öz değeri 1.00'den yüksek olan ve varyansın %55.453'ni açıklayan 4 faktörlü çıktığı, bu durumun ölçeğin hazırlanmasında dikkate alınan temel yapıları yansıttığı görülmüştür. Faktör belirlemede, öz değer (eigen value), açıklanan varyans oranı ve faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak oluşturulan çizgi grafiği (scree plot) ölçütleri de dikkate alınmıştır.

Açıklanan varyans oranı analize dahildeğişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3'ü kadar miktarının ilk olarak kapsadığı faktör sayısı, önemli faktör sayısı olarak değerlendirilir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir. Çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması beklenir. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlandığından, açıklanan varyansı arttırmak için a) önemli faktör sayısı arttırılabilir ya da b) açıklanan madde seçiminde daha yüksek faktör yük değerleri aranabilir (71). Çalışmamızda açıklanan varyans oranı=%55.453'nin beklentileri karşılayan bir değere sahip olduğu söylenebilir.

Öz değer (eigen value) hem faktörce açıklanan varyansı hesaplamada, hem de önemli faktör sayısına karar vermede dikkate alınan bir katsayıdır. Faktör analizinde, başlangıçta, genel olarak öz-değeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınır (71). Analiz sonuçları incelendiğinde faktör yük değerleri 0.40'ın altında kalan 1 madde ölçekten çıkarılmıştır. Faktörlere ait 1'in üzerinde olan öz değerler, 19.308, 3.033, 2.421,1.920, dur. Bu faktörler sırasıyla "Strateji İzleme", "Hedef Belirleme", "Strateji Uygulama" ve "Destek Alma" olarak adlandırılmıştır. Faktör analizi sonucunda belirlenen ölçütlere uygun 48 maddeden oluşan yapıya ulaşılmıştır. Maddelerin faktör yükleri .407 ile .831 arasında değişmektedir.

Yapılan faktör analizi sonucunda AÖÖ'nün orijinalinden farklı olarak dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Birinci faktöre yerleşen 15 maddenin öz-düzenleme sürecinde strateji izleme becerisi ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu sebeple birinci faktöre "**Strateji İzleme (Sİ)**" alt ölçeği adı verilmiştir. İkinci faktörde yer alan 15 maddenin, öz-düzenleme sürecinde hedef belirleme davranışları ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu faktöre "**Hedef Belirleme (HB)**" alt ölçeği adı verilmiştir. Üçüncü faktör incelendiğinde ise maddelerin daha çok öz-düzenleme davranışları sürecinde öğrencilerin ne derece stratejilerini uygulamaya koyduğu ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu faktöre "**Strateji Uygulama (SU)**" alt ölçeği adı verilmiştir ve 14 maddeden oluşmaktadır. Dördüncü faktör incelendiğinde ise

maddelerin daha çok öz-düzenleme davranışları sürecinde öğrencilerin başkalarından destek ve yardım almaları ile ilgili olduğu görülmektedir ve toplam dört maddeden oluşmaktadır. Bu faktöre “**Destek Alma (DA)**” alt ölçeği adı verilmiştir.

5.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Tartışma

DFA ile sınanan modelin uyum indeksleri incelendiğinde Ki-kare değerinin ($\chi^2= 3958.03$, $N=484$, $sd=1074$, $p=.000$) anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak Ki-kare analizi örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir. Ancak örneklem genişledikçe Ki-Kare analiz sonuçlarının anlamlı çıkma olasılığı artmaktadır. Bu sebeple büyük örneklemelerde χ^2/sd oranına bakılması gerekmektedir (66). Çizelge 4.2’de de belirtildiği gibi ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü ise $\chi^2/sd=3.39$ bulunmuştur. İyi bir model için χ^2/sd oranı küçük bir değer olmalıdır. χ^2/sd değerinin 0.05’den küçük olması ve 0.05’e eşit olması iyi bir uyumu göstermektedir (72). Ayrıca faktör analizinin uyumunu değerlendirmek amacıyla diğer uyum ölçütlerine de başvurmakta yarar vardır. Bu bağlamda kıkare testinin olası sınırlılıkları ve modelin uyumuna ilişkin yanlışlıkları dikkate alınmalı ve ikinci grup testler olarak adlandırılan uyum ve anlamlılık testlerine de başvurulmalıdır (73). Şekil 4.2 incelendiğinde DFA ile elde edilen diğer uyum indeksi değerleri ise, RMSEA 0.080, RMR=0.15, SRMR 0.056, GFI=0.72, AGFI=0.70, CFI=0.97, NNFI=0.96 ve NFI=0.95, olarak bulunmuştur.

Analiz sonucunda bulunan RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü Root Mean Square Error of Approximation) değeri 0.080’dır. RMSEA değerinin 0.05’ten küçük veya eşit olması iyi bir uyumu, 0.05 ile 0.08 arasında olması yeterli bir uyumu, 0.08 ve 0.10 arasında ise vasat uyumu göstermektedir (73). Bu bağlamda, bulunan RMSEA=0.080 değeri kabul edilebilir bir değer olduğu söylenebilir.

Hata kareleri ortalamasının karekökü (RMR) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) değerleri RMR=0.15, SRMR=0.056 olarak bulunmuştur. SRMR değeri 0.05 değerinden küçük olduğunda iyi bir uyumun, 0.10 değerinden küçük olduğunda ise kabul edilebilir bir uyumun işareti olarak yorumlanır (73). Bulgulara bakıldığı zaman SRMR ve RMR değerlerinin kabul edilebilir değerler olduğu söylenebilir.

Uyum iyiliği indexi (GFI) ve Düzeltilmiş uyum iyiliği indexi (AGFI) değerleri GFI=0.72 ve AGFI=0.70’dır. GFI genellikle sıfır ile bir arasında değer almaktadır ve yüksek değerleri daha iyi bir uyumun göstergesidir. GFI değerleri 0.90’dan büyük olduğunda kabul edilebilir bir uyum söz konusu iken, 0.95 ve daha büyük değerler temel modele göre iyi bir uyumun söz konusu olduğunu belirtmektedir. AGFI ise genellikle yüksek değerleri daha iyi bir uyumun olduğunu göstermesiyle sıfır ile bir arasında değerler alır. Ancak yapılan benzetim çalışmaları GFI ve AGFI’nin örneklem büyüklüğünden bağımsız olmadığını göstermiştir (72). Bu bilgiler ışığında GFI ve AGFI’nin değerlerinin beklenenin aksine değerler taşıması örneklemin büyüklüğünden etkilendiğinin bir göstergesidir diyebiliriz.

Çoğunlukla 0.90 ve üzeri değerlerin iyi uyum değerleri olarak kabul edildiği düşünüldüğünde bir modelin bir bağlamda ilk kez denendiği durumlarda bunun biraz daha altındaki değerlere de literatürde müsaade edilmektedir (73). Ayrıca bu uyum iyiliği istatistiklerinden hangisinin kullanılacağına dair de alan yazında tam bir uzlaşma bulunmamaktadır. Örneğin MacCallum ve Austin yapmış oldukları geniş bir meta analiz sonucunda, SRMR ve RMSEA'nin kullanılmasını önerirken, Tanaka et al. modelin karmaşıklığını (parsimony) dikkate alan test istatistiklerini tavsiye etmektedirler (74).

Karşılaştırmalı uyum indexi (CFI) değeri CFI=0.97 olarak bulunmuştur. CFI sıfır ile bir arasında değerler alır, yüksek değerler iyi uyumun göstergesidir. CFI değeri 0.97 olduğunda söz konusu uyumun bağımsız modele göre göreceli olarak iyi olduğu belirtilmektedir. Eğer aldığı değer 0.95'ten daha büyük ise kabul edilebilir bir uyum söz konusudur (72). Bu bağlamda, bulunan CFI=0.97 değerinin kabul edilebilir bir değer olduğu söylenebilir.

Normlaştırılmış uyum indexi (NFI) ve Normlaştırılmamış uyum indexi (NNFI) değerleri NFI=0.95 ve NNFI=0.96 olarak bulunmuştur. NFI değeri sıfır ile bir aralığındadır ve yüksek değerleri daha iyi bir uyumun göstergesidir. NNFI değeri genellikle sıfır ile bir aralığında değişmektedir ve yüksek değerleri daha iyi bir uyumun göstergesidir. NNFI değeri 0.97 olduğunda söz konusu uyumun bağımsız modele göre göreceli olarak iyi olduğu belirtilmektedir. Eğer aldığı değer 0.95'ten daha büyük ise kabul edilebilir bir uyum söz konusudur, NNFI'nin dezavantajı büyük örneklemelerden daha az etkilenen bir uyum indexi olmasıdır (72). Bulgulara bakıldığı zaman NFI ve NNFI değerlerinin kabul edilebilir değerler olduğu söylenebilir.

5.3. Akademik Öz-düzenleme Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Tartışma

Bu çalışmada güvenilirlik hesaplama yöntemlerinden alfa katsayısı ve Testi Yarılama Tekniği kullanılmıştır. Testi yarılama yöntemi Akdeniz Üniversitesi BESYO antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümlerinden toplam 102 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Bu yöntem, test/ölçek maddelerine ilişkin seçeneklerin iki kategorili olması durumunda kullanılabileceği gibi ikiden çok kategorili olması durumunda da (likert gibi) kullanılır. Bu yöntemde test iki eşdeğer yarıya bölünerek her iki yarıdaki maddelerin toplamından oluşan iki değişken arasındaki güvenilirlik katsayısı, Spearman Brown, guttman ya da rulon formüllerinden bir tanesi kullanılarak hesaplanır. Ancak bu üç yaklaşım arasında en çok kabul göreni Spearman Brown yaklaşımıdır (75).

Eğer bir ölçek ya da test mükemmel derecede güvenilir ise her iki yarıdaki maddelerin toplanmasından elde edilen iki değişken arasındaki korelasyon katsayısı 1 ya da 1'e çok yakın olacaktır (75).

Bu çalışmada da testin bir yarısına ait güvenilirlik katsayısı: $r = 0.846$ bulunmuştur. Bu katsayı, toplam testin (testin tamamının) güvenilirliğinin alt sınırı

olarak kabul edilmektedir. Testin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısı Spearman-Brown formülü ile bulunmaktadır. Bu araştırmada bu değer: $r=0.917$ bulunmuştur.

Dört faktörlü olan ölçeğin, “hedef belirleme” alt boyutu 14 madde olup Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.928$, “destek alma” alt boyutu $\alpha=.879$ (4 madde), “strateji uygulama” $\alpha=.930$ (14 madde), “strateji izleme” $\alpha=.947$ (15 madde) ve “ AÖÖ”ölçeğin toplamının ise $\alpha=.969$ (48 madde) olarak bulunmuş ve ölçeğin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

5.4. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öz-düzenlemesine İlişkin Tartışma

Akademik öz-düzenleme ölçeğinin orijinalinde demografik bilgi olarak yer alan beş soru bulunmaktadır. Bu sorular frekanslarına bakılarak analiz edilmiştir. Frekans dağılımı bir ya da daha çok değişkene ait değerlerin ya da puanların dağılımına ait özelliklerini betimlemek amacıyla kullanılır (71).

Madde işaretleme sıklığı göz önüne alındığında beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin “konular hakkında fikir sahibi olmak için boş zaman aktivitelerinden az bir kısmından (n=154, %31.8) vazgeçtikleri görülmektedir. Yine aynı şekilde “okulun geçme ölçütlerini karşılamak için boş zaman aktivitelerinden az bir kısmından” (n=177, %36.6), “okulunda yüksek puanlar alabilmek için konuları iyice öğrenmek için boş zaman aktivitelerinden az bir kısmından” (n=148, %30.6) vazgeçmişlerdir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler, “hayatta ve akademik çalışmalarınızda uygulayabilmek için konuları iyice öğrenmek için boş zaman aktivitelerinden çoğundan” (n=157, %32.4) vazgeçtikleri görülmektedir

Öğrencilerin akademik bir çalışmada kullandıkları çaba miktarı “Okul dışında bile kullanabilmek için gerekli konuları iyice öğrenmek” (n=147 %30.4) maddesi en yüksek sıklığı olan maddedir. İkinci olarak “Ancak okulun geçme kriterlerini karşılayacak kadar çaba” (n=108 %22.3) yer almaktadır. Maddelerin işaretlenme sıklığı göz önüne alındığında, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul dışında da gerçek yaşamda kullanabilecekleri bilgileri öğrenmede daha istekli oldukları görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin eğitim kurumlarında verilen bilgileri hayatlarında kullanma olasılıkları artıkça, konulara çalışmak için daha fazla motivasyona sahip olabilecekleri söylenebilir. Bu bağlamda eğitim programındaki içeriklerin ezberden uzak olup gerçek yaşama geçirilebilmesi öğrencilerin öğrenmeye daha fazla motive edilmesinde büyük önem taşımaktadır.

5.4.1. Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Öğrencilerin Cinsiyetine İlişkin Tartışma

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin akademik öz-düzenleme ölçeğinin uyarlandığı ve cinsiyet, yaş, öğrenim görülen sınıf, akademik başarı ve spor yapma durumuna göre değerlendirilmesinin de incelendiği bu çalışmada elde edilen tartışma ve sonuçlar aşağıda çıkarılmıştır:

Bu araştırmada cinsiyetin akademik öz-düzenlemeyi etkilediği ortaya çıkmıştır. Kadın öğrencilerin strateji uygulama, strateji izleme, destek alma ve AÖÖ toplamında, erkeklere göre daha fazla öz-düzenleme becerilerine sahip oldukları

bulunmuştur. Hedef belirleme boyutunda ise kadın ve erkek öğrenciler benzerlik göstermektedir. Bu sonuca göre kadın öğretmen adaylarının öğrenmelerini gerçekleştirirken erkek öğretmen adaylarına göre daha planlı ve mantıklı bir yol izlediklerini, öğrenmelerini devamlı olarak kontrol ettiklerini göstermektedir. Ayrıca kadın öğrencilerin öz-düzenlemelerinin yüksek olması, akademik beklentilerin yüksek olması gibi etkilerde kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Gömlüksiz ve Demiralp (2012) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerinin yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmada kadın öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerinin erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (19). Schuitema et al. (2012) cinsiyetin öz-düzenleme becerileri üzerinde farklılık oluşturduğunu ve kız öğrencilerin özellikle bilişüstü, otonomi vb. becerilerde erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ifade etmektedir (76). Alıcı ve Altun (2007)'da lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişüstü becerilerini inceleyen çalışmasında kız öğrencilerin lehine bulgular bulmuştur (28). Zimmerman ve Pons (1995)'un deneysel çalışmalarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla motivasyonel stratejiler kullandıklarını (10), Pintrich, Roeser ve Groot (1994)'un kızlarda ve erkeklerde motivasyon ve bilişsel süreçlerde öz yeterlik düzeylerinde anlamlı derecede farklılık bulmuş, bu farklılığın kızların lehine olduğunu belirtmiştir (77). Pajares ve Graham (1996)'ın yaptıkları çalışmada, öğrencilerin motivasyonel yapılarının cinsiyete göre farklılık gösterdiğini bu farklılığın kızların lehine olduğu bulunmuştur (76). Üredi (2005)'nin "Algıman Anne Baba Tutumlarının İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel İnançları üzerindeki etkisini incelediği çalışmada" motivasyonel inanç puanlarına ilişkin açıkladığı varyans yüzdesinin kız öğrencilerde erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur (4). Yine Canca (2005) çalışmasında "öz düzenlemeye dayalı bilişsel bilişüstü öğrenme stratejileri ele almış ve strateji kullanımının kızlarda matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır (5). Miller (2000), İngilizce dersinde bilişsel öz düzenleme becerilerinde kızlar lehine (79), Peklaj ve Pejca (2002)'da bilişsel ve üst bilişsel öz-düzenleme becerilerinde yine kızlar lehine anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmektedirler (80). Kurman (2004) araştırmasında, cinsiyetin matematik ve öz düzenleme becerisi için anlamlı bir yordayıcı olduğunu gösterirken, matematik için kızlarda kendini geliştirme çabası ile öz düzenleme becerisi arasında ise pozitif korelasyon olduğunu ortaya koymuştur (81). Yüksel (2013), çalışma sonuçları kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde öz-düzenleme becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir (15). Görüldüğü gibi söz konusu çalışmalar bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bu çalışmaların yanı sıra araştırma bulgularıyla paralellik göstermeyen çalışmalara da rastlanmıştır. Konu ile ilgili olarak literatürde yapılan deneysel araştırmalar incelendiğinde, Paterson (1996)'un "öğrenmede öz-düzenleme stratejilerinin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı biyoloji dersinde öğrencilerin, akademik başarıları, öğrenmede kullandıkları öz-düzenleme stratejilerini cinsiyet açısından incelediği çalışmasında cinsiyete göre bilişsel ve üst bilişsel stratejilerini kullanma düzeyleri arasında ilişkiye rastlamamıştır (83). Haşlamam (2005) ve Cabı ve Gülbahar (2008) ise erkek öğrencilerin daha yüksek öz-

düzenleme becerilerine sahip olduğunu ortaya koymuşlardır (84, 85). Bu çalışmalar araştırma bulgularını desteklemeyen çalışmalardır.

5.4.2. Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Öğrencilerin Sınıfına İlişkin Tartışma

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar dikkate alındığında öğrenim görülen sınıfın akademik öz-düzenlemeyi hedef belirleme boyutunda etkilediği ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan birinci sınıf öğrencilerinin diğer üst sınıftaki öğrencilere göre uzun süreli hedef belirleme, ulaşılabilir alt hedefler belirleme, ilerlemeyi izlemek ve yeteneklerini değerlendirmek, strateji ayarlamak ve var olan elde edildiğinde yeni hedefler belirleyen bireyler olduğu söylenebilir. Ayrıca lise son sınıf öğrencilerinin yükseköğretim sınavlarına hazırlanırken yürüttükleri öz-düzenleme becerilerini üniversite 1. sınıfta da devam ettirmeleri bu durumun diğer nedenlerinden biri olabilir.

Sağır ve ark. (2010), çalışmasında üniversite 1.sınıf öğrencileri ile üniversite 4.sınıf öğrencileri arasında öz-düzenleme becerileri açısından bir fark olup olmadığını incelemişlerdir. Yapılan veri analizleri sonucunda 1. sınıf öğrencilerinin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerinin genel olarak son sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilere göre daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür (54). Çiltaş ve Bektaş (2009), 1,2,3 ve 4.sınıfta öğrenim görmekte olan sınıf öğretmenliği öğrencileri arasında matematik dersine ilişkin öz-düzenleme becerileri ve motivasyon düzeyleri açısından fark olup olmadığını tespit etmek amacı ile bir çalışma yapmışlardır (53). Yapılan veri analizleri sonucunda sınıf değişkenine göre ölçeğin bazı boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Alıcı ve Altun (2007), Anadolu Lisesi öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişüstü becerilerini sınıf düzeyi göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Bu çalışmada lise sınıf düzeyine göre öğrencilerin öz-düzenlemelerinde anlamlı farklılıklar olduğu sınıf düzeyi arttıkça öz-düzenlemenin azaldığı ortaya konmuştur (28). Sözü edilen çalışmalar bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

5.4.3. Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Öğrencilerin Düzenli Spor Yapma Durumuna İlişkin Tartışma

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar dikkate alındığında düzenli spor yapma durumu akademik öz-düzenlemeyi hedef belirleme, strateji uygulama, strateji izleme, destek alma boyutlarında etkilediği ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle düzenli olarak spor yapan öğrencilerin öz-düzenleme becerileri daha yüksek bulunmuştur. Düzenli spor yapan öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarını belli hedefleri için düzenledikleri, stratejik planlamalar yaptıkları, daha sonra bu planları için stratejilerini uyguladıkları ve kendi içerisinde tekrara öz değerlendirme yaparak kendi davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini gözden geçirdikleri ve gerekli öz-düzenlemeyi yaptıkları söylenebilir. Çalışma sonuçları düzenli spor yapmanın öz-düzenleme üzerindeki etkililiğini gözler önüne sermektedir.

Yurtiçi literatür taramasında akademik öz-düzenlemeyi beden eğitimi öğretmen adayları üzerinde inceleyen ve spor yapma durumuna göre kıyaslayan

hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde beden eğitimi öğretmen adayları ile ilgili çalışmalara rastlanmıştır. Ommundsen (2006), araştırmasında motivasyonel iklim ve meta-bilişsel öz-düzenleme için farklı başarı hedefleri, çaba düzenleme, yardım arama ve beden eğitiminde kendi kendini engelleme ilişkilerini incelemiştir. Öz-düzenleme ile hem motivasyonel iklim hem de hedefe ulaşma incelenmiştir. Sonuçlar, performans üzerindeki farklı öz-düzenleme etkilerinin (performansa yaklaşma ve hedeften kaçınma gibi) öğrencilerin öz-düzenlemelerinde etkili olduğunu göstermiştir (63). Bu yapılan çalışmalar bizim çalışma bulgularımızı destekler niteliktedir.

5.4.4. Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Öğrencilerin Başarı Algısına İlişkin Tartışma

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin akademik öz-düzenleme düzeyleri algılanan teorik ders başarı algılarına ve uygulamalı ders başarılarına göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin teorik ve uygulamalı derslerdeki başarı algılarının akademik öz-düzenlemeyi etkilediği ortaya çıkmıştır. Çalışmamızda beden eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin teorik ve uygulamalı derslerdeki başarı algıları yüksek olan öğrencilerin akademik öz-düzenlemelerinin yüksek olduğu, bu öğrencilerin daha fazla öz-düzenleme becerilerini kullandığı görülmüştür. Günümüzde bilginin öğrenciler tarafından aktif bir şekilde alınması ve düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bilişini, motivasyonunu kullanan öğrencilerin akademik başarı ve performans yönünden daha iyi sonuçlar aldığı görülmektedir. Akademik başarı algısında görülen bu durum öğrencilerinin belli bir düzeyde öğrenmede öz-düzenleme stratejilerini kullandığını göstermektedir.

Literatür incelendiğinde bu çalışmayı destekleyen birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Pintrich ve De Groot (1990) yaptıkları deneysel çalışmada, öğrenmede öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri, motivasyonel inançlar ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öz düzenleme ve öz-yeterlilik algısının akademik başarıyı yordamada güçlü bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur (16). Paterson (1996) yaptığı deneysel çalışmada, öğrenmede öz-düzenlemeye dayalı öğretim ortamında ders alan öğrenciler ile geleneksel öğretim ortamında öğrenim gören öğrencilerin, biyoloji dersine ilişkin akademik başarıları ve kullandıkları öz düzenleme stratejileri arasındaki farkı araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, öz düzenlemeye dayalı öğretim ortamında ders gören deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları kontrol grubundan yüksek bulunmuştur (83). Chye, Walker ve Smith (1997), Avustralya ve Singapur üniversitelerinde öğrenim gören 451 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda yüksek strateji kullanımı ile yüksek öz-yeterlilik ve akademik başarı arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur (86).

Benzer şekilde Pintrich ve De Groot (1990) ve Andrew ve Vialle (1998) öz yeterlilik algısı ile öğrenmede öz-düzenleme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrencilerin başarı düzeyleri ile öz-yeterlilik algıları ve öğrenmede öz-düzenleme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında

anlamli derecede iliskiler bulunmuştur (16,87). Miller (2000), öğrenmede öz-düzenleme ve başarı arasındaki ilişkiyi, içsel ve dışsal karşılaştırmalar çerçevesinde incelemiştir. Araştırma sonucunda öz-düzenleme ve başarı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Söz konusu araştırma bulguları bizim çalışmamızı destekler niteliktedir (79). Yurtiçi literatür taramasında da bu çalışmayı destekleyen verilere ulaşılmıştır. Yüksel (2013), çalışmasında öğretmen adaylarının öz-düzenleme beceri düzeyleri ile başarı düzeyleri arasında orta düzeyde ve olumlu ilişkiler ortaya koymuştur (15). Canca (2005) yaptığı çalışmada öz-düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerinden; tekrar, ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz-düzenleme boyutları ele alınmış, söz konusu değişkenlerin başarıyla etkileşimlerini incelemiştir. Çalışma sonucunda, öz-düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin yalnız başlarına değil, toplu olarak matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur (5). Hocevar, O'Neil and Malpass (1999)'da öğrenmede öz düzenleme stratejileri, motivasyonel inançlar ve başarı arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Sonuç olarak öz-düzenleme ve akademik başarı arasında olumsuz bir ilişki olduğunu tespit etmiştir (88). Bu çalışma ise araştırma bulgularını desteklememektedir.

SONUÇLAR

Bu bölümde araştırma bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Öz-düzenleme süreçlerini cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, algılanan akademik başarı ve düzenli spor yapma durumlarına göre incelemek için Akademik öz-düzenleme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı bu çalışmada ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır;

1. Yapılan analizler sonucunda; geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan 48 maddelik ölçeğin dört faktörden (hedef belirleme (15 madde), strateji uygulama (14 madde), strateji izleme (15 madde), destek alma (4 madde) olduğu, her bir faktörün kendi içinde yüksek tutarlılık gösterdiği, ölçeğin güvenirliğinin Cronbach Alfa katsayısının=.97 olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin akademik öz-düzenleme becerilerinin belirlenmesine yönelik hazırlanan bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olma özelliği taşıdığı ve araştırmacılar tarafından kolaylıkla kullanılabilmesi söylenebilir.

Ölçekte yer alan maddelerin numaraları alt ölçekleri ile birlikte şöyledir:

Hedef belirleme: 6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20 (15 madde)

Strateji uygulama: 26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39 (14 madde)

Strateji izleme: 40,41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52,53,54 (15 madde)

Destek alma: 21,22,23,24 (4 madde).

2. Kadın beden eğitimi öğretmen adaylarının strateji uygulama, strateji izleme, destek alma ve AÖÖ toplamında, erkeklere göre daha fazla öz-düzenleme becerilerine sahip oldukları bulunmuştur.
3. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar dikkate alındığında 1. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre akademik öz-düzenlemeyi hedef belirleme boyutunda 1. Sınıf öğrencileri lehine etkilediği ortaya çıkmıştır.

4. Düzenli spor yapan öğrencilerin akademik öz-düzenlemedeki hedef belirleme, strateji uygulama, strateji izleme, destek alma boyutlarında öz-düzenleme puan ortalamaları daha yüksektir.
5. Araştırma sonuçlarına göre kendisini teorik derslerde başarılı algılayan öğrencilerin hedef belirleme strateji uygulama strateji izleme ve destek alma puan ortalamaları kendisini daha az başarılı algılayan öğrencilere göre yüksek bulunmuştur.
6. Araştırma sonuçlarına göre kendisini uygulamalı derslerde başarılı algılayan öğrencilerin hedef belirleme strateji uygulama ve strateji izleme puan ortalamaları kendisini daha az başarılı algılayan öğrencilere göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına yönelik olarak aşağıda önerilere yer verilmiştir.

1. AÖÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara göre ölçeğin kullanıma hazır olduğu söylenebilir. AÖÖ'nün üniversite öğrencileri üzerinde yapılacak araştırmalarda kullanılabilir yararlı bir araç olabileceği düşünülmektedir. Ölçekle farklı özellikteki örneklemelerin kullanılacağı araştırmaların yapılması ölçme aracının ölçme gücüne önemli katkılar sağlayacaktır.
2. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği için farklı gruplar üzerinde yapılacak çalışmalara da ihtiyaç bulunmaktadır.
3. Ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek amacıyla, akademik öz-düzenleme ile ilişkili olabilecek çeşitli yapıları değerlendiren, geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçeklerle AÖÖ arasındaki ilişkiler incelenebilir.
4. Ölçeğin hedef belirleme alt boyut "hiç katılmıyorum"dan tamamen katılıyorum"a 7'li likert, diğer alt boyutlar ise "hiçbir zaman"dan "her zaman"a 7'li likert tipindedir. Alt boyutlarda bu farklılığın kullanma gücü yaratabilir. Bu nedenle başka bir çalışma yapılarak üçlü veya dörtlü likert tipine çevrilmesi ölçeğe kullanım kolaylığı sağlayacağı düşünülmektedir.
5. Geleneksel eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına, öğretim materyaliyle ve birbirleriyle aktif olarak etkileşmelerini sağlamalarına olanak vermemektedir. Bu nedenle öğrencilerin derse karşı güdeleri, öğrenme istekleri ve ilgileri azalmaktadır. Bu durum öğrencinin öz-düzenlemesini olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda derslerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik yöntem, teknik ve öğretimsel işlemlerle desteklenmesi büyük yarar sağlayacaktır.
6. Araştırmada elde edilen bulgulara göre başarılı öğrencileri başarısızlardan ayıran en önemli özelliklerinin, öz-düzenleme yapıları; yani öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları ve öğrenme süreçlerini kontrol etmeleri olduğu söylenebilir. Başarısız öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine sahip olamamalarının en önemli nedenleri arasında; ailesel veya çevresel faktörler, örnek bir model eksikliği, sosyo-ekonomik düzey, güdusel

faktörler, zeka ve strateji bilmeme sayılabilir. Bu eksikliklerin giderilebilmesi için öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine yönelik kurs-seminer gibi etkinliklere yer verilmesi, projeler ve ödevlerle öğrencilerin yönlendirilmesi öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

7. Eğitim kurumlarında öz-düzenleme becerileri düşük olan öğrencilerin saptanıp, bu öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirebilmeleri için gerekli rehberlik hizmetleri verilebilir.
8. Araştırmada düzenli spor yapma öz-düzenlemeyi olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bilindiği gibi spor, ortaya çıkışından bu yana toplumsal yaşantının önemli bir parçası haline gelmiştir. Serbest zamanın değerlendirilmesi, kendine güveni, sosyalleşmeyi ve dayanışmayı sağlamanın yanında bireyin fiziksel ve ruhsal sağlığının gelişmesindeki rolü yadsınamaz. Bu bağlamda öğrencilerin sevdikleri bir spor etkinliğine yönlendirilmeleri sağlanarak, bu etkinliği gerçekleştirirken aynı zamanda öz-düzenleme becerileri kazandırılabilir.

KAYNAKLAR

- 1- Uygun, M. (2012). Öz-Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz-Düzenleme Becerisine, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi.
- 2- Arsal, Z. (2009). The Effects Of Diaries On Self-Regulation Strategies Of Preservice Science Teachers. International Journal Of Environmental & Science Education vol. 5, No. 1, January, 85-103
- 3- İsrail, E. (2007). Öz-Düzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Öz-Yeterlik, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi
- 4- Üredi, I. (2005). “Algılanan Anne Baba Tutumlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi”.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- 5- Canca, D. (2005).“Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Bilişsel ve bilişüstü Öz-Düzenleme Stratejileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi.
- 6- Arslan, A.(2011). Ayrılıp Birleşme IV Tekniğinin Erişmeye, Öz Yeterlik İncancına ve Öz-Düzenleme Becerisine Etkisi. ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 7, Sayı 13, 2011, ss. 369–385
- 7- Üredi, I., Üredi L.(2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, Aralık, Ss. 250-260.
- 8- Olson, T. D.(2009). Assessment Of Preservice Physical Education Teacher Education (Pete) Students’ Self-Regulation: Implications For Teacher Foundational Enhancement. UMI 3390823 Copyright by ProQuest LLC.
- 9- Azevedo, R.,Cromley, J. G., Winters, F. I., Moos, D. C. &Greene, J. A. (2005). Adaptive Humanscaffolding Facilitates Adolescents’ Self-Regulated Learning With Hypermedia. Instructionalscience, 33, 381–412

- 10- Zimmerman, B. J., Pons, M.M. (1995). "Student Differences In Self Regulated Learning: Relating Grade, Sex, And Giftedness To Self Efficacy And Strategy Use,". *Journal Of Educational Psychology*, 82, Ss.51–59.
- 11- Vanderstoep S.W., Pintrich P.R. And Fagerlin A.(1996). Disciplinary Differences In Self-Regulated Learning In College Students. *Contemporary Educational Psychology* 21, 345–362 Article No. 0026
- 12- Toering T., Gemser M.T.E., Jonker L., Heuvelena M.J.G. And Visscher C. (2012). Measuring Self-Regulation In A Learning Context: Reliability And Validity Of The Self-Regulation Of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS). *International Journal Of Sport And Exercise Psychology* Vol. 10, No. 1, March , 24–38
- 13- Gonzalez, M. L. G. (2013). Learning Goals And Strategies In The Self-Regulation Of Learning. *US-China Education Review A*, ISSN 2161-623X January, Vol. 3, No. 1, 46-50
- 14- Lemos, Marina S. (1999). "Students' Goals And Self-Regulation In Th Classroom," *Universidade Do Porto, Faculdade De Psicologia E De Ciências Da Educac7 Aj O.R. Do Campo Alegre*, Ss. 1021–1055.
- 15- Yüksel İ. (2013). Öğretimsel Stil Tercihlerinin Öz-Düzenleme Beceri Düzeylerini Yordama Gücü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 212-229
- 16- Pintrich, P., De Groot, A.(1990). " Motivational And Self Regulated Learning components Of Classroom Academic Performans", *Journal Of Educationalpsychology*, Vol. 82, No.1, Ss, 33–40.
- 17- Martinez-Pons, M (2000). Effective Transfer As A Self-Regulatory Process: İmplications For Adult Education. Paper Presented At The Royaumont Symposium On Self-Learning, Paris.
- 18- Maclellan, E., Soden, R. (2006). Facilitating Self-Regulation In Higher Education Through Self-Report. *Learning Environments Research*, 9, 95-110.
- 19- Gömleksiz N.M., Demiralp D.(2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (<http://sbe.gantep.edu.tr>)11(3):777 -795 ISSN: 1303-0094
- 20- Zimmerman, B.J. (2000). Attainment Of Self-Regulation: A social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook Of Self-Regulation* (Pp. 13-39). San Diego, CA: Academic press.

- 21- Bandura, A., Wood, R. (1989). "Effects Of Perceived Controll Ability And Performance Standards On Self-Regulation Of Complex decision-Making", *Journal Of Personality And Social Psychology*, 56, 5, 805-814.
- 22- Schunk, D. H. (1994). "Self-Regulation Of Self-Efficacy And Attributions İn Academic settings", D. Schunk, B. J. Zimmerman. (Der.). *Self-Regulation Of Learning And performance*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- 23- Schunk, D. H. (2001). *Self-Regulation through Goal Setting*. ERIC/CASS Digest ED462671.
- 24- Winne, P. H. (1996). "A Metacognitive View of Individual Differences in Self-Regulated Learning", *Learning and Individual Differences*, 8, 4, 327-353.
- 25- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65- 94.
- 26- Ergün, S. (2013). Ergenlere Verilen Değerler Eğitiminin Öz-Düzenleme Stratejileri Üzerindeki Etkisinin Sınanması. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Öğretim Kurumu, Ulusal Tez Merkezi.
- 27- Boekaerts, M. (2002). "Bringing About Change İn Classroom: Strengths And Weaknesses Of The Self-Regulated Learning Approach – EARL_ Presidential ", *Learning And Instruction*, 12, 589-604.
- 28- Alıcı, B. ve Altun, S. (2007). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Öz-Düzenleme ve Bilişüstü Becerileri, Cinsiyete, Sınıfa Ve Alanlara Göre Farklılaşmakta Mıdır? Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16 (1), 33-44.
- 29- Pintrich, P. (1999). The Role Of Motivation İn Promoting And Sustaining Self-Regulated Learning. *International Journal Of Educational Research* 31 459}47047
- 30- Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich P. R. (1998). Teaching College Students To Be Self-Regulated learners. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning From Teaching To Self- Reflective Practice* (Pp.57–85). London: Guilford Press.
- 31- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yıl: 3 Sayı: 5 Güz

- 32- Zimmerman, B. J., Bonner, S., And Kovach, R. (1996). Developing Self-Regulate Learners: Beyond Achievement To Self-Efficacy. Washington: American Psychological Association.
- 33- Aydın, S. (2012). Proje Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleme Seviyeleri ve Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı. Doktora Tezi
- 34- Tanrıseven, I., Dilmaç, B. (2013). Orta Öğretim Öğrencilerinin İnsani Değerleri, Motivasyonel İnançları ve Öz-Düzenleme Stratejileri Arasındaki Yordayıcı İlişkiler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice - 13(1) • Kış/Winter • 21-36
- 35- Karakaş N. (2009). İlköğretim 5.Sınıf Matematik Dersi Değerlendirme Sürecinde Ürün Dosyası Kullanımının Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerileri, Bilişsel Strateji Kullanımları ve Görüşleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- 36- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming A Self-Regulated Learner: An Overview. Theory Into Practice, Volume 41, Number 2, Spring
- 37- Ley, C., Young, D. B. (1999).Instructional principles for self regulation. In: Proceedings Of Selection Research And Development Papers Presented At The National Convention Of The Association For Educational Communications And Technology.(AETC, 21st, Huston, TX.)
- 38- Çetin, S. ve Gelbal, S. (2008). Öz-Düzenlemeli Öğrenme Üzerine Bir Çalışma. Proceedings 8th International Educationaltechnology Conference, May 6th - 9th , Eskişehir.
- 39- Çiftçi, S. (2012). Web Temelli Eğitimde Biliş üstü Haritalama Aracının Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerine, Biliş üstü Farkındalıklarına ve Başarılarına Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Doktora Tezi
- 40- Kalaycı, E. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Siber Aylaklık Davranışları İle Öz-Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi, Yükseköğretim Kurumu, Ulusal Tez Merkezi
- 41- Eker, C.(2012). Öz-Düzenleme Sürecinde Günlüklerin Eğitici İşlevi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Doktora Tezi
- 42- Güdücübaşı, Ö. (2012). Öz-Düzenleme Becerisi ve Yapılandırmacı Düşünme: İlköğretim Öğrencileri Kapsamında Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması.

Eskişehir OsmanGazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi

- 43- Özbay, A. (2008).Yabancı Dilde Bilgilendirici Yazma Alanında Öz Düzenleme Becerilerinin Kullanımı ve Başarı Arasındaki İlişki. Hacettepe Üniversitesi, Yükseköğretim Kurumu, Ulusal Tez Merkezi
- 44- Çüm, S. (2013). Türkiye’de Psikoloji Ve Eğitim Bilimleri Dergilerinde Yayımlanan Ölçek Geliştirme Ve Uyarlama Çalışmalarının İncelenmesi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Yüksek Öğretim Kurumu, Ulusal Tez Merkezi.
- 45- Deniz, Z. K. (2007) Psikolojik Ölçme Aracı Uyarlamaankara University, Journal Of Faculty Of Educationalsciences, Vol: 40, No: 1, 1-16
- 46- Ercan, İ.,KAN, İ. (2004) Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik, Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 30 (3) 211-216,211
- 47- Hambleton, R.K.,Patsula, L. (1999). Increasing The Validity Of Adapted Tests: Myths To Be Avoided And Guidelines For Improving Test Adaptation Practices. Journal Of Applied Testing Technology, 1(1), 1-30.
- 48- Demircioğlu, E. (2012). Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Uyarlama Çalışması Ve Faktör Yapısının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Yüksek Öğretim Kurumu, Ulusal Tez Merkezi.
- 49- Bal, L. (2010). Antisosyal İnanç ve Tutumlar Ölçeğinin Uyarlama Çalışması. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Yüksek Öğretim Kurumu, Ulusal Tez Merkezi
- 50- Hambleton, R.K.,De Jong,J.H.A.L. (2003). Advances İn Translating And Adapting Educational And Psychologicaltests. Language Testing, 20(2), 127-134.
- 51- Gürşimşek, I. (2002). Öğretmen Adaylarında Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel İnanclar Ve Strateji Kullanımı. Muğla Üniversitesi Sbe Dergisi Bahar Sayı 8
- 52- Özmenteş S. (2007). Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-düzenlemeli Öğrenme İle Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi. İzmir.
- 53- Çiltaş, A. ve Bektaş, F. (2009). Motivation And Self-Arrangements Skills Of Primary School Students` İnto Mathematics Lesson. An International Journal Social Sci. And Humanities, 28,152-159.

- 54- Sağırlı, Ö.M., Çiltaş, A., Azapağası, E. Zehir, K. (2010). Yüksek Öğretimin Öz-Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerine Etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği). Mayıs Cilt:18 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi 587-596
- 55- Altun,S.,ve Erden, M. (2006). Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Yeditepe Üniversitesi Edu 7. Cilt:2, No.1, Sayfa:1-16,
- 56- Sağırlı, M.Ö., Azapağası E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmede Öz-Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi. Ankara University, Journal Of Faculty Of Educational Sciences, 42(2),129-161.
- 57- Turan, S., Demirel, Ö. (2010). Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Akademik Başarı İle İlişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 38: 279-291
- 58- Veen I. V. D.,Peetsma T. (2009).The Development İn Self-Regulated Learning Behaviour Of First-Year Students İn The Lowest Level Of Secondary School İn The Netherlands. Learning And Individual Differences 19 34–46
- 59- Labuhn S.A.,Zimmerman B.J., Hasselhorn M. (2010) Enhancing Students' Self-Regulation And Mathematics Performance: The İnfluence Of Feedback And Self-Evaluative Standards. Metacognition Learning (2010) 5:173–194 DOI 10.1007/S11409-010-9056-2
- 60- Ramdass, D.,Zimmerman, B. J. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The İmportant Role Of Homework. Journal Of Advanced Academics, 22, 194–218.
- 61- Ommundsen, Y.(2003).“Implicit Theories Of Ability And Self-Regulation Strategies İn Physical Education Classes,” Educational Psychology, Vol. 23, No. 2, Ss. 155- 165
- 62- Oaten M.,Cheng K. (2006). Longitudinal Gains İn Self-Regulation From Regular Physical Exercise. British Journal Of Health Psychology 11, 717–733
- 63- Ommundsen. Y.(2006).Pupils' Self-Regulation İn Physical Education: The Role Of Motivational Climatesanddifferential Achievement Goals. European Physical Education Review 12: 289
- 64- Doğan, N. Başokçu, T. O. (2010), İstatistik Tutum Ölçeği İçin Uygulanan Faktör Analizi ve Aşamalı Kümeleme Analizi Sonuçlarının Karşılaştırılması, Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, Kış, 1(2), 65-71

- 65- Aytaç, M. Öngen, B. (2012), Doğrulayıcı Faktör Analizi İle Yeni Çevresel Paradigma Ölçeğinin Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi, İstatistikçiler Dergisi 5 14-22
- 66- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahveci, Ö., Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice 4 (2) • Kasım / November • 207-239
- 67- Kalaycı, Ş. ve Ark. (2005). Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Asil Yayıncılık. Ankara.
- 68- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum. Pegem Akademi.
- 69- Bal, L. (2010). Antisosyal İnanç ve Tutumlar Ölçeğinin Uyarlama Çalışması. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi
- 70- Akgül. A.(2005). Tıbbi Araştırmalarda İstatistiksel Analiz Teknikleri.Spss Uygulamaları. Ankara.ISBN: 975-96359-2-5
- 71- Büyüköztürk. Ş.(2002).Faktör Analizi Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Sayı: 32ss.470-48:
- 72- Çelik, H. E., Yılmaz, V. Lisrel 9.1 İle Yapısal Eşitlik Modellemesi. Temel Kavramlar, Uygulamalar, Programlama. Anı Yayıncılık. 2.Baskı. Ankara
- 73- Dursun, Ö.Ö. , Aydın, C. H. (2011). İletişimci Biçimleri Ölçeğinin Türkçeye Çevirisi, Uyarlanması, Geçerlik Ve Güvenirliğinin Sağlanması. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İibf Dergisi, Ekim, 6(2), 263 286
- 74- Örtük Değişkenlerle Yol Analizi (Path Analysis with Latent Variables) (<http://www.yapisaesitlik.com/yem.php?gln=ortuk>). Erişim tarihi:10.05.2014
- 75- Alpar, R. (2006). Spor Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik. Nobel Yayınları. Ankara.
- 76- Schuitema, J.,Peetsma, T., Van Der Veen, I. (2012). Self-Regulated Learning And Students'Perceptions Of Innovative And Traditional Learning Environments: A Longitudinalstudy İn Secondary Education, Educational Studies, 38(4), 397-413.
- 77- Pintrich, Paul, R. Roser, De Groot, A.(1994). “Classroom And Individual Differencesin Early Adolescents’ Motivation And Self Regulated Learning.” Journal Of Early adolescence, 14, Ss. 139–161.

- 78- Pajares, F.,Graham, L. (1996)” Self Efficacy, Motivation Constructs Andmathematics Performance Of Entering Middle School Students,” Contemporaryeducational Psychology. 24, Ss. 124–139.
- 79- Miller, Jill W. (2000)“Exploring The The Source Of Self Regulated Learning: The Influence Ofinternal And External Comparisons,” Journal Of Instructioanal Psycholohy, 2 (1), Ss.1- 34.
- 80- Peklaj, C.,Pecjak, S. (2002). “Differences İn Students’ Self-Regulated Learningaccording To Their Achievement And Sex”. Studia Psychology. 44: 29-43.
- 81- Kurman, J.(2004).“Gender, Selg Enhancement, And Self Regulation Of Learningbehaviors İn Junior High School. Sex Roles: A Journal Of Research.
- 82- Perry, N.,Lynn D.(2002). “Helping Young Students Become Self Regulated Researchers And Writers. The Reading Teacher,” 56 (3): Ss. 298- 310.
- 83- Paterson, C. (1996).“Self Regulated Learnin And Academic Achievement Of Seniorbiology Students,” Australian Science Teacher Journal. 42(2), Ss. 48– 52
- 84- Haşlaman, T. (2005). “Programlama Dersi İle İlgili Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri İleBaşarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısallık Modeli.” YayınlanmamışYüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- 85- Cabı, E. ve Gülbahar, Y. (2008). “The Effect Of Subject Field And Gender Of Pre-Service Teachers On Their Preferred Self-Regulated Learning Strategies,” Paper Presented At VIII. International Educational Technology Conference, Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- 86- Chye, S., Walker, R.A., Ve Smith, I. (1997). Self Regulated Learning İn Tertiary Students: The Role Of Culture And Self Efficacy On Strategy Use And Academic Achievement. Annual Conference Of The Australian Association For Research İn Education. Retrieved, From <Http://Www.Aare.Edu.Au/97pap/Chyes350.Htm>.
- 87- Andrew, S. Ve Vialle, W. (1998). Nursing Students’ Self-Efficacy, Self-Regulated Learning And Academic Performance İn Science Teaching. Paper Presented At The Australian Association For Research İn Education Conference. Retrieved.
- 88- Malpass, J. R., O’Neil, H. F., Hocevar, D. (1999). “Self-Regulation, Goal Orientation, Self-Efficacy, Worry and High Stakes Math Achievement for Mathematically Gifted High School Students”, **Roepfer Review**, 21, 4, 281-288.

ÖZGEÇMİŞ

1985 yılında Antalya 'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Antalya 'da tamamladı. 2003 yılında Akdeniz Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünü kazanarak lisans öğrenimine başladı. 2009 yılında mezun oldu ve 2011 yılında Antalya Kepez Belediyesinde Pilates eğitmenliğine başladı. 2012 yılında Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsünün açmış olduğu Beden Eğitimi ve Spor bilimleri Yüksek Lisans Programı giriş sınavlarını kazanarak, yüksek lisans öğrenimine başladı. Pilates eğitmenliğine halen devam etmektedir.

EKLER

Kimden: Manuel Martinez-Pons [mannypons2@aol.com]

Gönderildi: 24 Mayıs 2013 Cuma 15:47

Kime: Zehra Certel

Konu: Re: scale

Dear Professor Certel,

I am attaching the *Five Component Scale of Academic Self-Regulation (FCSSR)*. I am giving you and Ms. Esin Kaplan permission to use the scale for Ms. Kaplan's Masters thesis.

Good luck on Ms. Kaplan's thesis. I would be interested to learn the results of her investigation.

Sincerely,

Manuel Martinez-Pons, Ph.D.
Professor
Brooklyn College

EK. 2. Five Component Scale Of Academic Self-Regulation (FCSAR)

Martinez-Pons, M. (2000). *The Continuum guide to successful teaching in higher education*. London: Continuum International Publishing Group.

Use this scale to show **HOW MANY OF YOUR FAVORITE PASTIMES (hobbies, games, being with friends, watching TV, movies etc.)** you are willing to give up to accomplish the following when doing your academic work:

<i>none of my favorite pastimes</i>	<i>some of my favorite pastimes</i>	<i>a few of my favorite my favorite pastimes</i>	<i>as many of my many of my favorite pastimes</i>	<i>as many of my many of my favorite pastimes as necessary</i>
1	2	3	4	5

1. getting some idea of what the material is about
2. meeting the school's passing requirements
3. mastering the material so you can get high grades in school
4. mastering the material so you can apply it to other areas of your life and your academic work

5. Use this scale to show the amount of effort you typically put into your academic work:

1 = not enough effort to accomplish much of anything

2 = just enough effort to say I tried

3 = just enough effort to get some idea of what the material is about

4 = just enough effort to meet the school's passing requirements

5 = enough effort to get high grades in school

6 = all the effort necessary to master the material so I can apply it to other academic work

7 = all the effort necessary to master the material so I can apply it to my life even out of school

Use this scale to show the extent to which you agree with the following statements:

completely disagree

completely agree

1 2 3 4 5 6 7

6. When doing my academic work, I always set goals to guide in my efforts

Whenever I set goals for doing my academic work, I...

7. make sure that the goals I set for myself involve objectives I have not yet attained, rather than things I have already achieved.

8. check with others (parents, instructors) to make sure that the goals I set for myself are realistic.

9. set goals that are so clear that I can describe them to someone else without difficulty.

10. set goals for myself that go beyond what I have already achieved.

11. set goals that present me with a challenge.

12. check with others (parents, instructors) to make sure that the goals I set for myself are clear.

13. give myself plenty of time to achieve the goals I set for myself.

14. set goals that I think I have a good chance of achieving.

15. check with others (parents, instructors) to make sure that I give myself enough time to work on the goals I set for myself

16. am able to clearly distinguish my academic goals from one-another.

17. check with others (parents, instructors) to make sure that my goals involve objectives that I have not yet attained.

18. make sure that the number of goals I set for myself is manageable.

19. try to organize the goals I set for myself so that attaining one makes it easy to attain another.

20. set a definite deadline (date, time) for reaching each goal I set for myself.

21. can't make sense from one day to the next of the goals I set for myself.

Some students use the following strategies to perform their academic work, while others prefer not to use strategies such as these. How often do *you* use the strategies listed to perform your academic work? Use this scale to show your responses:

almost

much *almost*

never *never* *sometimes* *frequently* *of the time* *all the time* *all the time*

1 2 3 4 5 6 7

22. getting your instructors to help you when you get stuck on academic work

23. getting other students to help you when you get stuck on academic work
24. getting other other other adults to help you when you get stuck on academic work
25. getting a friend to help you when you get stuck on academic work
26. motivating yourself to do your academic work when you find the material difficult
27. motivating yourself to do your academic work when you find the material boring
28. motivating yourself to do your academic work when you are tired or fatigued
29. motivating yourself to do your academic work when there are other interesting things to do
30. taking notes of class instruction
31. using the library to get information for class assignments
32. planning your academic work
33. organizing your academic work
34. rehearsing to remember information presented in class or textbooks
35. arranging a place to study without distractions
36. taking steps to be able to continue with your academic work when you find the material very hard
37. taking steps to be able to continue with your academic work when you find the material very boring
38. taking steps to be able to continue with your academic work when you are tired or fatigued
39. taking steps to continue with your academic work when there are other interesting things to do

When using a strategy such as note taking or underlining to do your academic work, how often do you do the following things? Use this scale to show your responses:

<i>almost</i>		<i>much</i>	<i>almost</i>	<i>all the</i>	
<i>never</i>	<i>never</i>	<i>sometimes</i>	<i>frequently</i>	<i>of the time</i>	
<i>all the time</i>	<i>time</i>				
1	2	3	4	5	
				6	
					7

40. checking to see if you are performing the strategy in the way it's supposed to be carried out
41. having alternative strategies available in case the one you use does not work
42. comparing your performance with that of others to check to see if you are performing the strategy in the way it's supposed to be carried out
43. checking your work to see if the strategy is having its desired effect
44. comparing the strategy to other methods to see which is more effective
45. keeping records of your performance so you can see how much progress you are making
46. trying out chapter-end problems in textbooks to see how well you have mastered the material

47. taking old tests to see how well you know the material
48. adjusting your behavior as necessary to better use the strategy
49. switching to a more effective strategy when the one you are using is not working
50. reviewing your answers on a test to see what mistakes you have made, if any
51. determining what you did wrong when you find you have not succeeded in mastering the material
52. taking action to rectify the reason for whatever mistakes you have identified
53. checking to make sure you have rectified the mistake
54. rewarding yourself for correcting the mistake

EK.3. Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği (AÖÖ)

Lütfen aşağıda yer alan ifadelere katılma derecenizi göstermek için bu ölçeği kullanın.

HİÇ KATILMIYORUM

TAMAMEN KATILIYORUM

1

2

3

4

5

6

7

AKADEMİK ÖZ-DÜZENLEME ÖLÇEĞİ	1	2	3	4	5	6	7
6)Akademik çalışmamı yaparken daima kendime rehber olacak hedefler koyarım.							
7)Akademik çalışmamda hedef koyduğum zaman, hedeflerimin başaramadığım hedefler içerdiğinden emin olurum.							
8)Akademik çalışmamda; hedeflerimin gerçekçi olduğundan emin olmak için başkaları ile(anne, baba, öğretmenler) kontrol ederim.							
9)Akademik çalışmamda; başkalarına kolayca anlatabileceğim hedefler koyarım.							
10)Akademik çalışmamda; öğrenmiş olduklarımın ötesine geçebilecek hedefler koyarım.							
11)Akademik çalışmamda; beni zorlayacak hedefler koyarım.							
12)Akademik çalışmamda; hedeflerimin net olduğu konusunu başkaları ile(anne, baba, öğretmenler) kontrol ederim.							
13)Akademik çalışmamda; koyduğum hedeflere ulaşmak için kendime fazlasıyla zaman ayırırım.							
14)Akademik çalışmamda; başarıma şansımın yüksek olduğu hedefler koyarım.							
15)Akademik çalışmamda; belirlediğim hedeflere ulaşmada kendime yeterli zaman ayırdığımdan emin olmak için başkaları ile(anne, baba, öğretmenler) kontrol ederim.							
16)Akademik çalışmamda; akademik hedeflerimi birbirlerinden net olarak ayırabilirim.							
17)Akademik çalışmamda; hedeflerimin henüz erişmediğim amaçları kapsadığından emin olmak için başkaları ile (aile, öğretmenler) kontrol ederim.							
18)Akademik çalışmamda; kendim için koyduğum hedeflerin ulaşılabilirliğinden emin olurum.							
19)Akademik çalışmamda; bir hedefe ulaşmanın diğer hedefe de ulaşmayı kolaylaştıracağı şekilde hedefler koyarım.							
20)Akademik çalışmamda; koyduğum hedefe ulaşmak için belirli bir zaman belirlerim.							

Lütfen aşağıda yer alan ifadelere katılma derecenizi göstermek için bu ölçeği kullanın.

Hiçbir zaman	Neredeyse hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Çoğu zaman	Neredeyse her zaman	her zaman
1	2	3	4	5	6	7

	1	2	3	4	5	6	7
21) Akademik faaliyetimde zorlanınca öğretmenlerimden yardım alırım.							
22) Akademik faaliyetimde zorlanınca diğer öğrencilerden yardım alırım.							
23) Akademik faaliyetimde zorlanınca diğer yetişkinlerden yardım alırım.							
24) Akademik faaliyetimde zorlanınca bir arkadaşımdan yardım alırım.							
25) Konuyu zor bulunca akademik çalışma için kendimi motive ederim.							
26) Konuyu sıkıcı bulunca akademik çalışma için kendimi motive ederim.							
27) Yorgun olunca akademik çalışma için kendimi motive ederim.							
28) Yapacak ilginç şeyler olduğunda akademik çalışma için kendimi motive ederim.							
29) Sınıftaki derslerde not tutarım							
30) Ödevlerim için kütüphaneyi kullanırım.							
31) Akademik çalışmamı planlarım.							
32) Akademik çalışmamı düzenlerim.							
33) Sınıfta ya da ders kitabında verilen bilgileri hatırlamaya çalışırım.							
34) Dikkatim dağılmadan çalışmak için bir yer ayarlarım.							
35) Konuyu zor bulunca akademik çalışmama devam edebilmek için gerekli adımları atarım.							
36) Konuyu sıkıcı bulunca akademik çalışmama devam edebilmek için gerekli adımlar atarım.							
37) Yorgun olunca akademik çalışmama devam edebilmek için gerekli adımları atarım.							
38) Yapacak ilginç şeyler olduğunda akademik çalışmama devam edebilmek için gerekli adımları atarım.							
39) Stratejiyi olması gerektiği şekilde uygulayıp uygulamadığımı kontrol ederim.							
40) Kullandığım stratejinin işe yaramaması durumunda kullanmak üzere alternatif stratejilerim vardır.							
41) Stratejimi doğru şekilde uygulayıp uygulamadığımı kontrol etmek için performansımı diğerlerininkilerle kıyaslarım.							
42) Stratejimin istenen etkiyi gösterip göstermediğini görmek için çalışmamı kontrol ederim.							
43) Hangisinin daha etkili olduğunu görmek için stratejimi diğer							

yöntemlerle kıyaslarım.									
44)Ne kadar gelişme gösterdiğimi görmek için performans kaydımı tutarım.									
45)Konuyu ne kadar iyi kavradığımı görmek için ders kitaplarının bölüm sonlarındaki problemleri çözmeyi denerim.									
46)Konuyu ne kadar bildiğimi görmek için eski testleri çözerim.									
47)Stratejiyi daha iyi kullanacak şekilde davranışımı ayarlarım.									
48)Kullandığım strateji işe yaramazsa daha etkin bir stratejiye geçerim.									
49)Testteki hatalarımı görmek için verdiğim yanıtları gözden geçiririm.									
50)Konuyu iyice öğrenemediğimi anladığımda neyi yanlış yaptığımı belirlerim.									
51)Belirlediğim hataları düzeltmek için harekete geçerim.									
52)Hatayı düzelttiğimden emin olmak için kontrol ederim.									
53) Hatalarımı düzelttiğim için kendimi ödüllendiririm.									

EK.4.Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Cinsiyetiniz:1() Kadın 2()Erkek

Yaş:

Üniversite:

Sınıfınız:

Düzenli spor yapıyor musunuz? (Haftada en az üç antrenman yapma)

1() Yapmıyorum 2() Yapıyorum

Akademik başarı açısından kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Teorik dersler için:1() Başarılı 2() Orta 3 ()Başarısız

Uygulamalı dersler için: 1() Başarılı 2() Orta 3()Başarısız