International Online Journal of Educational Sciences, 2015, 7 (4), 223 - 236

iojes
www.iojes.net

International Online Journal of Educational Sciences

ISSN: 1309-2707

Adaptation of Perceived Self-Regulatory Efficacy Scale for Writing into Turkish Language

Oner Celikkaleli[1] and Kasim Yildirim[2]

[1, 2] *Mugla Sitki Kocman University, Mugla Sitki Kocman University*

ARTICLE INFO

Article History:
Received 18.03.2015
Received in revised form 07.08.2015
Accepted 21.08.2015
Available online 13.09.2015

ABSTRACT

This research aimed to adapt perceived self-regulatory efficacy scale for writing to Turkish language. The data for factor analysis and reliability was obtained from a total of 450 undergraduate students (308 male, 142 female, age mean=20.82, SD=1.43) studying at a public university in Turkey's Mugla province. Additionally, for the criterion validity of the scale, another data was gathered from a total of 250 undergraduate students (154 male, 76 female age mean=20.89, SD=1.55). The scale, which is consisted of 25 items, revealed one-factor model and this factor explained 38% variance. Factor loading of the scale ranged from .18 to .74. Item-total correlations were from .16 to .69. Beside this, the internal consistency (Cronbach's Alpha=α) of the scale was .93 from the first sample and it was .90 from the second sample. The item analysis of 27% upper and lower group means calculation yielded a statistically significant "t value". In regard to the criterion validity of the scale, there was positive and significant relation between the adapted scale and academic self-efficacy scale.

© 2015 IOJES. All rights reserved

Keywords:
Self-regulation, validity, reliability, efficacy

Extended Summary

Purpose

The aim of this study is to adapt the scale named perceived self-regulatory efficacy for writing which was developed by Zimmerman and Bandura (1994) to Turkish culture.

Method

The data for factor analysis and reliability was obtained from a total of 450 undergraduate students (308 male, 142 female, age *M*=20.82, *SD*=1.43) studying at a public university in Turkey's Mugla province. For the test-retest reliability of the scale, the data was collected from 50 undergraduate students and for the language validity of the scale, the data was obtained from 36 undergraduate students. On the other hand, for the criterion validity of the scale, another set of data was collected from a total of 250 undergraduate students (154 male, 76 female age *M*=20.89, *SD*=1.55). When the sample groups were formed, convenience sampling method was utilized. Perceived self-regulatory efficacy for writing and academic self-efficacy scales were used to collect the data.

To test the construct validity of the scale, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were employed. While internal consistency coefficient (Cronbach's Alpha α), test-retest correlation coefficient, Spearmen-Brown Split-Half correlation coefficient were used for the reliability of the scale, independent samples t-test was used to test the mean differences in the 27% upper and lower groups. In addition, sampling adequacy and Barlett Sphericity tests were used to discover whether the sampling was

[1] Corresponding author's address: Mugla Sitki Kocman University, Education Faculty, Kotekli, 48000 Mugla
Telephone: +9025252115022
Fax: +9025252111762
e-mail: kasimyildirim@mu.edu.tr
DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2015.04.015

© 2015 International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA)

appropriate for factor analysis. According to Buyukozturk (2007), Kaiser-Meyer-Olkin and Barlett test values must be bigger than .60. For the data analyses, SPSS 20.0 and LISEREL 8.1 software were used.

Findings

Before the required analyses, the data was tested whether or not it suited multivariate statistics and normal distribution. According to these analyses, Kaiser-Meyer-Olkin coefficient was. 930 (>.60) and Barlett Sphericity test (multivariate normal distribution indicator) was $\chi 2=5749.975_{(300)}$; ($p< .001$). Moreover, Skewness was -.732 and Kurtosis was.550.

Validity of the scale. Firstly, language validity of the scale was employed. English and Turkish versions of the scale were implemented on the students studying at the Department of English Language Arts Teaching and correlation coefficient between the two versions of the scale were computed. Spearmen' rho correlation coefficient was .95 ($p<.001$). In addition, to test construct the validity of the scale, EFA was used and this analysis showed that adapted scale included 25 items and one factor similar to the original version of the scale. The scale's item loadings ranged from .18 to .74. Perceived self-regulatory efficacy scale for writing was 9.7 and the explained one-factor model of the scale explained 38% variance. Furthermore, the correlation among the items in the scale ranged from .13 to 47 ($p<.01$). This finding showed that the scale measures similar characteristics and has high internal consistency (Buyukozturk, 2007). For criterion validity of the scale, there was a positive and significant correlation between the perceived self-regulatory efficacy scale for writing and academic self-efficacy scale ($r=.25$, $p<.01$). In order to test the one-factor model of the scale, CFA was employed and this analysis revealed good fit indices. It means that the goodness of fit indices of the scale were consistent with EFA analysis and supported its findings ($\chi 2=843.37$, $p<.01$, $df=272$, $\chi 2/df=3.07$, TLI=0.91, RMSA=0.068, GFI=0.95, CFI=0.92, SRMR=0.35).

Reliability of the scale. The internal consistency reliability of the perceived self-regulatory efficacy scale for writing was .93. Test-retest reliability coefficient of the scale was .67 and Spearmen-Brown Split-Half correlation coefficient of the scale for reliability was obtained as (r_{xx}) .87 ($p<.01$). The item analysis of the 27% upper and lower group means calculation yielded a statistically significant "t value" ($p<.01$). According to Buyukozturk (2007), if there is significant difference among the groups, it shows the extent to which items distinguish measured characteristics. This indicates the reliability of a scale.

Discussion

This study aimed to adapt perceived self-regulatory efficacy scale for writing to Turkish language. For the research, whether language validity was provided or not was evaluated at first. The researchers implemented English and Turkish versions of the scale on the undergraduate students studying at the Department of English Language Arts Teaching. The correlation coefficient obtained from this data was .95 and showed a consistency between the two versions of the scale.

EFA and item-total test correlation analyses revealed one-factor model of the scale. CFA analysis was used to test whether the scale had one-factor model and was consistent with the findings drawn from the EFA analysis. It was tested whether one-factor was verified as theoretical through EFA. The fit indices of the CFA analysis revealed that the hypothesized model was acceptable (Bayram, 2010; Celik & Yilmaz, 2013; Meydan & Sesen, 2011; Simsek, 2007).

Another analysis in the research was carried out for the criterion validity of the scale. There was a positive and high correlation between the perceived self-regulatory efficacy scale for writing and academic self-efficacy scale. Obtaining a positive and significant correlation between the adapted scale and a scale used for criterion validity shows that the adapted scale has criterion validity (Guler 2012; Erkus, 2011) and this finding is consistent with the previous research findings (Chavarria, Stevens, Jason, & Ferrari, 2012; Ghonsooly & Ghanizade, 2011; Hodges, Stackpole-Hodges, & Cox, 2008).

For the reliability of the adapted scale, internal consistency was computed as .93. Internal consistency of the original scale was .91 (Zimmerman & Bandura, 1994). Test-retest correlation coefficient of the scale was .67 and Spearmen-Brown Split-Half reliability of the adapted scale was .87. Tezbasaran (1996) and Erkus (2011) argued that the cut-point reliability coefficient of scales must be .70. Hence, it can be said that the adapted scale was the reliable scale.

The item-total correlations of the adapted scale are acceptable. The item analysis of the 27% upper and lower group means calculation yielded a statistically significant "t value". This finding showed that all the items in the adapted scale served well to discriminate between the students with higher and lower levels (Buyukozturk, 2007).

Conclusion

Given all reliability and validity analyses regarding the adapted scale, Turkish version of the perceived self-regulatory efficacy scale for writing had the acceptable psychometric values to implement on undergraduate students in Turkish context. This adaptation process of the scale provides new insights into the way researcher can measure self-regulatory efficacy for writing. This measurement device can be used in education, psychology and psychological consultancy disciplines.

Conducting this research only in a public university in Turkey`s Mugla province can be seen as a limitation of the present research. Hence, future studies can reach bigger samples and differentiate the samples from different contexts. In addition, the correlations can be analyzed among this adapted scale, academic achievement, academic procrastination, and academic motivation and the adapted scale in the present study can be employed as a mediator variable in future studies exploring its relations with variables relevant to education and psychology.

Yazmaya Yönelik Öz-Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'nin Türkçe Uyarlama Çalışmaları

Öner Çelikkaleli[1] ve Kasım Yıldırım[2]

[1, 2] *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihçesi:
Alındı 18.03.2015
Düzeltilmiş hali alındı 07.08.2015
Kabul edildi 21.08.2015
Çevrimiçi yayınlandı 13.09.2015

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Yazmaya Yönelik Öz-Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'nin (YYÖDYÖ) Türkçe diline uyarlamasına yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmaktır. Faktör analizi ve güvenirlik çalışmaları için 450 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır (308 erkek, 142 kadın, yaş=20.82, ss=1.43). Ayrıca, YYÖDYÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerliği için 230 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır (154 erkek 76 kadın, yaş=20.89, ss=1.55). Yapılan çalışmalarda, 25 madden oluşan YYÖDYÖ'nün varyansın %38'ini açıklayan tek boyutlu bir yapı olduğu görülmüştür. Elde edilen bu tek faktörlü yapının maddelerinin faktör yükleri .18 ile .74 arasında; madde toplam test korelasyonları ise .16 ile .69 arasında değişmektedir. Bunun yanı sıra ölçme aracının iç tutarlık katsayısı (α) ilk örneklemde .93, ikinci örneklemde .90 olarak elde edilmiştir. YYÖDYÖ'nün tüm maddeleri açısından %27'lik alt ve üst gruplar arasında anlamlı fark elde edilmiştir. Ölçüt dayanıklı geçerlik çalışmasında YYÖDYÖ'nün ile Akademik Öz-yeterlik Ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

© 2015 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:
Öz-düzenleme, geçerlik, güvenirlik, yetkinlik

Giriş

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme, bireylerin öğrenmeleri ile ilgili hedefler belirledikleri, bu hedeflere ulaşmak için stratejiler seçtikleri, süreç boyunca motivasyonlarını, bilişsel durumlarını ve kısmen de olsa çevresel faktörleri kontrol ettikleri, öğrenmelerini sürekli izledikleri ve süreç sonunda kendi öğrenmelerini değerlendirdikleri bir öğrenme türüdür. Öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin en önemli yönü bilişsel süreçler ile motivasyona yönelik süreçlerin bir arada değerlendirilmesidir. Bu motivasyon yapıları ve bilişsel süreçler müstakil olarak farklı kuramlar tarafından kapsamlı bir şekilde tanımlanmış ve incelenmiştir. Bunların bazıları henüz öz düzenlemeye dayalı öğrenme kavramı ortaya çıkmadan önce 1970'li yıllarda araştırılmaya başlanmıştır. Günümüzde de öz düzenlemeye dayalı öğrenme araştırmalarında daha geniş bir çerçeve içerisinde ve birbirleri ile etkileşimleri de dikkate alınmak suretiyle incelenmektedir (Pintrich, 2000; Perry, 1998; Zimmerman, 1990, akt. Uyar, Ateş ve Yıldırım, 2012).

Bu bağlamda genel olarak öz düzenlenmiş öğrenme bireylerin kendilerinin öğrenme sürecindeki düşünmelerini, motivasyonlarını ve davranışlarını ne kadar düzenleyebildikleridir. Uygulamada öz düzenleme becerileri öğrenme süreçlerini aktif bir şekilde izleme ve düzenleme durumlarında ortaya çıkar (öğrenme amaçlarını oluşturma, bu amaçlara adapte olma, amaçları başarmak için stratejiler kullanma, kaynakları etkin bir şekilde yönetme, amaçları gerçekleştirmek için gösterilen çaba, dışarıdan alınan dönütlere yönelik reaksiyonlar ve ortaya konana ürünler) (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006; Pintrich ve Zusho, 2002). Benzer şekilde Zimmerman (2002) tarafından öz düzenlenme, zihinsel bir yeterlilik veya akademik performans becerisi olmayıp onun yerine bireyin zihinsel yeterliliklerini akademik beceriye dönüştürdüğü ve kendinin yönlendirdiği bir durum olarak tanımlanmaktadır. Zimmerman (2000)'a göre öğrenme etkinliği birey tarafından proaktif olarak yönlendirilen bir süreçtir. Dolayısı ile öz düzenlenmiş öğrenme, başarma arzusuna odaklanmış düşünceler, duygular ve davranışlardır.

Öz düzenlemeyi başarabilen öğrenenler çabalarında proaktiftirler. Çünkü bu öğrenenler sınırlılıklarını ve güçlü taraflarını bilirler. Oluşturmuş oldukları kişisel amaçlar ve görev odaklı stratejiler tarafından yönlendirilirler. Sürekli olarak davranışlarını oluşturmuş oldukları amaçlara göre kontrol ederler. Bu durum memnuniyet düzeylerini artırır ve kendilerini öğrenme sürecine yönelik sürekli olarak motive

[2] Sorumlu yazarın adresi: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kötekli 4800 Muğla
Telefon: 02522115022
Faks: 02522111762
e-posta:kasimyildirim@mu.edu.tr

© 2015 International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA)

eder. Sahip oldukları motivasyon ve güncellenebilen öğrenme yöntemlerinden dolayı bu bireyler akademik olarak başarılı aynı zamanda da kendi gelecekleri konusunda sürekli olarak iyimser düşünmektedirler (Zimmerman, 2002).

Öz düzenleme eğitim sitemi için önem arz etmektedir. Çünkü eğitim siteminin en temel amaçlarından birisi yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmektir. İşte bu nokta da öz düzenlenmiş öğrenme yapıları devreye girmektedir. Çünkü öz düzenlenmiş öğrenme davranışları beceri ve bilgiden daha fazlasını içermektedir. Öz düzenlenmiş öğrenme farkındalık, motivasyon ve etkili davranışsal eylemleri bünyesinde barındırmaktadır. Öz düzenlenmiş öğrenme güçlü veya zayıf olan tek bir kişisel davranışa bağlı değildir. Bunun yerine bireyin tercihine bağlı birçok öğrenme görevini içermektedir. Bireyler tercihlerine göre bu öğrenme görevlerini öğrenme süreçlerine adapte ederler. Öz düzenlenmiş öğrenme sürecindeki temel beceriler şunları içermektedir: bireyin kendisi için spesifik temel amaçlar belirlemesi, amaçları başarması için uygun stratejileri kullanması, gerçekleştirilen ilerlemenin belirtilerine göre bireyin kendini izlemesi, bireyin fiziksel ve sosyal bağlamını yeniden yapılandırarak durumunu diğerlerinin amaçları ile rekabet edebilecek düzeye getirmesi, zamanın etkili bir şekilde kullanılması, kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi, sonuçların nedenlerinin tartışılması ve benimsenmesi, uygun gelecek yöntemlerin öğrenme sürecine adapte edilmesidir (Cleary ve Zimmerman, 2000). Yapılan araştırmalar öz düzenleme ile ilgili bu özelliklerin bireyde var olma durumlarına göre öğrenme düzeyini farklılaştırdığını göstermektedir (Schunk ve Zimmerman, 1994, 1998).

İfade edildiği üzere öz düzenleme süreçleri öğrenme ve akademik başarı için önem arz etmektedir. Birçok bilim insanı ve onların yaptığı eğitimle ilgili araştırmalarda öğrenme sürecindeki kişisel sorumluluğun ve bilgiyi kazanmayı kontrol etmenin önemi sürekli olarak vurgulanmıştır. Dolayısı ile bu süreçten sonra gerçekleştirilen ampirik, kuramsal ve uygulamalı birçok araştırma öğrencilerin öğrenme ortamlarında öz düzenleme stratejilerinin kullanmalarının onların akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Bandura, 1989, akt. Zimmerman, 1990).

Belirtilen akademik öğrenme alanlarından biri olarak da yazma dil becerisi gösterilebilir. Yazma eğitimi ve öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar öz yeterlilik ve üst bilişsel becerilerin öğrencilerin yazmalarına anlamlı katkılar sağladığını ortaya koymuştur (Takashi, 2013).

Yazma ve diğer konu alanlarında yapılan araştırmalar akademik olarak başarılı olan öğrencilerin olmayan öğrencilere kıyasla kendi öğrenme süreçlerinde öğrenme durumlarına yönelik daha iyi analizler yaptıklarını ve gelişen öğrenme şartlarına göre kendilerini daha iyi adapte ettiklerini göstermiştir (Bol ve Garner 2011; Hacker, Bol ve Bahbahani 2008; Nietfeld, Cao ve Osborne 2005). Yazma etkinliği veya diğer konu alanlarının öğrenimi sürecinde planlama, izleme ve değerlendirme gibi stratejilerin kullanılması daha etkili çalışmaya katkı sağlamakta ve öğrenmenin üst düzeyde gerçekleşmesine destek olmaktadır (Housand ve Reis 2008; Peverly, Brobst, Graham ve Shaw 2003).

Özellikle son otuz yılda yazma eyleminde etkili olan süreçlerin anlaşılmasına yönelik birçok araştırma gerçekleştirilmiştir (Hayes, 1996, akt. Graham ve Harris, 2000). Yazma becerisi ile bu gelişmelere rağmen yazma ve onun içeriğine yönelik geliştirilen modeller bütünüyle bu dil becerisinin açıklanmasında yetersiz kalmaktadır. Yazma becerisiyle ilgili pazılın birçok bilinmeyeni çözülmesine rağmen bu beceride açıklanamayan birçok boyutta yer almaktadır. Yukarıda da açıklandığı ve ifade edildiği üzere yazma yeterliliğindeki gelişim üst düzey öz düzenleme stratejilerinin kullanımına ve aynı zamanda el yazısı ve harflerin doğru bir şekilde oluşturulabilmesine bağlıdır (Graham ve Harris, 2000).

Yazma sürecinde öz düzenlemenin niye bu kadar önemli olduğuna yönelik bir sorunsala yönelik verilebilecek en güzel cevaplardan biri şu şekilde ifade edilebilir: Çünkü yazma becerisinin kendisi bilerek gerçekleştirilen bir eylem olduğu için iyi bir yazma etkinliği için üst düzey öz düzenleme stratejileri önem arz etmektedir (Zimmerman ve Riesemberg, 1997).

Flower ve Hayes (1980) yazma eylemindeki en önemli beceriler arasında yazma sürecini izleme ve kontrol etmeyi göstermişlerdir. Onlara göre iyi bir yazma planlamanın, cümle oluşturmanın ve gözden geçirmenin orkestra gibi yönetildiği belirlenen amaçlar doğrultusunda yönlendirilen bir etkinliktir. Bu etkinlik sürecinde yazar dikkatini gerçekleştirmiş olduğu işlemlerin güçlüğüne yönlendirir ve aynı zamanda yazma sürecini etkileyebilecek mekanik, gerçek ve çevresel problemlerle etkili bir şekilde ilgilenir.

Öz düzenlenmenin iki yolla yazma performansını geliştirdiği ifade edilmektedir. İlk olarak izleme, planlama, gözden geçirme ve değerlendirme gibi stratejiler yazma görevinin en iyi şekilde tamamlanabilmesine olanak vermektedir. İkinci olarak ise öz düzenlemeye dayalı mekanizmaların kullanılması yazma davranışında stratejik güncellemelere yardımcı olmaktadır (Zimmerman ve Riesemberg, 1997). İzleme ve değerlendirme gibi öz düzenleme stratejilerinin yazma sürecine entegre edilmesiyle birlikte oluşan bilgi hem sonraki kullanımları hem de bilişsel ve duyuşsal süreçleri etkileyebilir. Bunu daha açık bir şekilde örneklendirmek gerekirse yazma sürecinde planlama stratejisinin etkili ve başarılı bir şekilde kullanılması, gelecekte de kullanılabilme ihtimalini artıracaktır. Buna ek olarak bu stratejinin daha sonraki süreçlerde de başarılı bir şekilde kullanılması yazmaya yönelik öz yeterliliği artıracaktır. Öz yeterliliğin artması da beraberinde yazma yönelik içsel motivasyonun artmasına, yazmak için stratejik çözümler üretmeye ve yazma başarısını yükselmesine imkân sağlayacaktır (Alexander, Graham ve Harris, 1998; Zimmerman ve Riesemberg, 1997).

Yukarıda özellikle öz düzenleme ve öz düzenlemeye ait yapıların yazma başarısındaki önemi tartışılamaya çalışılmıştır. Öz düzenlemeye ilişkin stratejilerin yazma sürecinde öğrencilere kazandırılması ve öğrenme ortamlarında bu stratejilerin kullanılması yazma başarısında önemli roller oynadığı birçok araştırma tarafından ifade edilmektedir. Ülkemizde öz düzenleme ve yazma başarısı arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara yönelik ilgili literatür incelendiğinde pek de fazla araştırmanın yapılmadığı anlaşılmaktadır. Bunun en önemli sebeplerinden biri olarak öz düzenlemeye ait ampirik, teorik ve uygulamalı araştırmaların ülkemiz sosyokültürel kontekstinde gerçekleştiriliyor olmasının geçmişinin çok fazla olmaması ve bunda dolayı bu alanla ilişkili bilimsel bilgi havuzunun daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyması gösterilebilir. Bu sonuç ve yetersizlik aynı zamanda öz düzenleme ve ona ilişkin değişkenlerin nasıl değerlendirilebileceği sorusunu da akla getirmektedir. Buradan hareketle bu araştırmada üniversite düzeyindeki öğrencilerin yazma becerisi ile ilişkili öz düzenleme yetkinlik algılarını değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracının uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Böylelikle hem yazma ve öz düzenleme ile ilişkili bilimsel bilgi birikimin artırılması amaçlanmış hem de alanda kullanılabilecek ölçme aracı eksikliğinin giderilmesine katkıda bulunulması hedeflenmiştir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu araştırmada faktör analizi ve güvenirlik çalışmaları Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'ni öğrenim gören 450 üniversite öğrencisinden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir (308 erkek, 142 kadın, $\overline{X}_{yaş}$=20.82, ss=1.43). Yaş ranjı 18 ile 28 arasında değişmektedir. Alan açısından ise 58'i fen-matematik alanından, 392'si Türkçe-matematik alanındandır. Bunun yanında, ölçme aracının test-tekrar test çalışması için 50 ve dil geçerliği için 36 öğrenciden ayrıca veri toplanmıştır. Diğer taraftan, YYÖDYÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerliği için 230 ergenden veri toplanmıştır (154 erkek 76 kadın, $\overline{X}_{yaş}$=20.89, ss=1.55). Çalışma grupları oluşturulurken, kolay örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır. Kolay örnekleme yöntemi, yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan bir örnekleme yöntemidir (Erkuş, 2013).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki farklı ölçekten yararlanılmıştır. Ölçeklerle ilgili detaylı açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Yazmaya yönelik öz-düzenleme ölçeği (YYÖDYÖ). Ölçme aracı Zimmerman ve Bandura (1994) tarafından geliştirilmiştir. Yedili Likert tipi bir ölçme aracı olan YYÖDYÖ 1 "Kesinlikle Katılmıyorum" ve 7 "Kesinlikle Katılıyorum" biçiminde cevaplandırılan 25 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen ölçme aracından maddeler yazma ile ilgili stratejik boyutların uygulanma süreçlerini (planlama, organize etme, ve gözden geçirme), yazma sürecinde zamanı etkili bir şekilde kullanabilme, yazmaya yönelik motivasyon, yazma sürecinde alternatif etkinlikleri kullanma ve yazmanın yaratıcı boyutlarını fark etme (yazmak için iyi konular seçme, ilginç girişler oluşturma vb.) gibi noktalarla ilişkilidir. Bu maddeler yazma ve öz düzenleme ile ilgili literatür ve fakültede yazma alanında çalışan bilim insanlarının görüşleri esas alınarak geliştirilmiştir. İç tutarlık katsayısı .91 olarak elde edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçme

aracının tek faktörden oluştuğu belirtilmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin aldıkları puan aralığı 1.68-5.80 arasında değişmiş ve ortalama olarak ise 4.30 elde edilmiştir.

Akademik öz-yeterlik ölçeği (AÖYÖ). Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Likert Tipi bir ölçme aracı olan AÖYÖ tek boyuttan oluşmaktadır ve 4 "Bana Tamamen Uyuyor", 3 "Bana Uyuyor", 2 "Bana çok az Uyuyor" ve 1 "Bana hiç Uymuyor" biçiminde cevaplandırılmaktadır. Ölçek varyansın %41'ini açıklayan tek faktörden oluşmaktadır. Benlik saygısı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (.43, p<.01). İç tutarlık katsayısı (α) .79 olarak elde edilmiştir. Bu çalışma çerçevesinde toplanan verilerden ölçme aracının iç tutarlığı .76 ve .78 olarak elde edilmiştir.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Yazmaya Yönelik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanabilmesi amacıyla Berry Zimmerman ile iletişime geçilmiş ve gerekli izin alınmıştır. YYÖDYÖ'nün Türkçeye uyarlanması belli aşamalarla gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, ölçme aracı araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bu çeviri ile birlikte İngilizce orijinal ölçme aracı eğitim alanından doktoralı 10 öğretim elemanına verilerek orijinal maddelerin Türkçeye çevirmeleri sağlanmıştır. Daha sonra araştırmacıların çevirileri ve alan uzmanlarının çevirileri karşılaştırılarak ölçme aracının Türkçe ilk formu elde edilmiştir. Elde edilen denemelik bu form anlaşılırlığının test edilebilmesi amacıyla araştırma grubuna benzer bir gruba uygulama yapılmış ve gelen tepkiler doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir.

Bu süreçten sonra, YYÖDYÖ'nün geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu amaçla YYÖDYÖ'nün yapı geçerliğini test edebilmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA); güvenirlik çalışması için ise, iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha α), test-tekrar test korelasyon katsayısı (üç hafta arayla), Spearmen-Brown testin eşit yarıları arasındaki korelasyon katsayısı ve madde güvenirliği için üst %27 ile alt %27'lik gruplar arasındaki farkı ortaya koyup koyamadığını test etmek için bağımsız gruplar için t-Testi kullanılmıştır.

Son olarak verilere faktör analizi uygulanabilmesi için örneklem uygunluğu (sampling adequacy) ve Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. Büyüköztürk (2007)'e göre verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin değerinin .60'tan yüksek olması ve Barlett testinin de anlamlı çıkması gerekmektedir. Verilerin analizinde SPSS 20.0 ve LISEREL 8.1 paket programları kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, YYÖDYÖ'nün geçerliği ve güvenirliğine yönelik olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle veri setinin çok değişkenli istatistikler için uygun olup olmadığı ve normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Buna göre, tüm grupta KMO örneklem uygunluk katsayısı .930 (>.60), Barlett Sphericity testi (çok değişkenli normal dağılımın göstergesi) $\chi 2$=5749,975$_{(300)}$; (p< .001) olarak elde edilmiştir. Ayrıca, Skewness=-.732 ve Kurtosis=.550 olarak elde edilmiştir. Bu bulgular, araştırma grubundan elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ve faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Geçerlik Çalışmaları

YYÖDYÖ'nün geçerliğine ilişkin yapılan ilk çalışma dil geçerliği çalışmasıdır. Ölçme aracının Türkçe formu ile orijinal İngilizce formu İngilizce öğretmenliği son sınıf öğrencilerine uygulanmış ve iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı Spearmen' rho=.95 (p<.001) olarak elde edilmiştir.

YYÖDYÖ'nün yapı geçerliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen AFA sonucunda ölçme aracının orijinalinde olduğu gibi 25 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapı gösterdiği görülmektedir. YYÖDYÖ'nün geçerliğine ve güvenirliğine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, YYÖDYÖ'nün madde faktör yükü .18 ile .74 arasında değişmektedir. YYÖDYÖ'nün toplam grupta 9,7'lik bir öz-değere sahip yazmaya yönelik öz-düzenleme varyansının %38 oranında açıklayan tek faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, YYÖDYÖ'nün maddeleri arasındaki korelasyon katsayıları ise, .13 ile .47 (p<.01) arasında değişmektedir. Bu bulgu, maddelerin benzer davranışları örneklediğine ve testin iç tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007). BEÖ'nin ölçüt dayanıklı geçerlik çalışmasında, YYÖDYÖ'nün ile AÖYÖ puanları

arasında pozitif yönde anlamlı korelasyon katsayısı elde edilmiştir (r=.25, p<.01). Diğer bir ifadeyle, üniversite öğrencilerinin yazmaya yönelik öz-değerlendirme puanları ile akademik yetkinlik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 1. YYÖDYÖ maddelerine ilişkin faktör yükleri, madde toplam test korelâsyonları ve *t*-testi sonuçları

Maddeler	FY	MTTK	Alt-Üst Grup Farkı *t*-Testi
Madde 1	.66	.62	-38.937*
Madde 2	.51	.48	-10.793*
Madde 3	.53	.50	-8.804*
Madde 4	.58	.54	-11.407*
Madde 5	.69	.64	-11.202*
Madde 6	.69	.64	-7.762*
Madde 7	.73	.68	-8.421*
Madde 8	.18	.16	-2.427*
Madde 9	.47	.43	-3.797*
Madde 10	.68	.65	-8.382*
Madde 11	.70	.65	-7.645*
Madde 12	.71	.66	-7.893*
Madde 13	.74	.69	-8.160*
Madde 14	.67	.62	-8.076*
Madde 15	.68	.64	-7.081*
Madde 16	.64	.60	-6.978*
Madde 17	.70	.65	-6.720*
Madde 18	.60	.55	-6.271*
Madde 19	.70	.65	-8.922*
Madde 20	.47	.45	-5.286*
Madde 21	.50	.49	-3.818*
Madde 22	.67	.62	-7.846*
Madde 23	.49	.46	-4.926*
Madde 24	.64	.58	-6.835*
Madde 25	.67	.62	-9.780*
N		*p<.01	450
Açıklanan varyans (%)	38		
Öz değer	9.7		
Cronbach α	.93		
r_{xx}	.87		

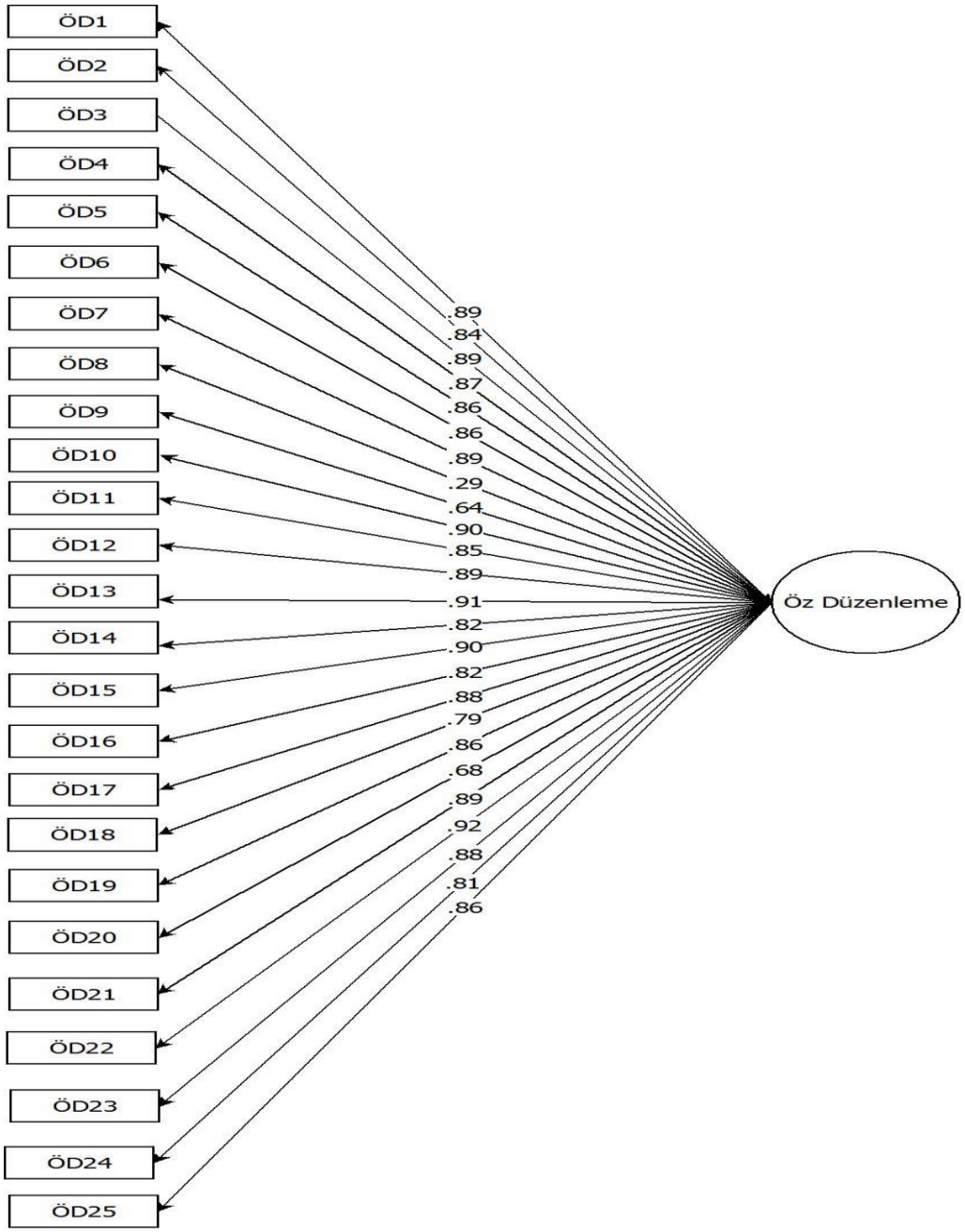
Not. FY= Faktör Yükü, MTTK= Madde Toplam Test Korelâsyonu, r_{xx}=Speramen-Brown Korelasyon Katsayısı

Yapı geçerliği ile ilgili gerçekleştirilen AFA sonucunda elde edilen yapının Doğrulayıcı Faktör Analizi ile doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. YYÖDYÖ ilişkin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum iyilik değerleri

Model	χ^2	p	df	χ^2/df	TLI	RMSA	GFI	CFI	SRMR
Tek Faktör	843.37	0.0	275	3.07	0.91	0.068	0.95	0.92	0.35

Tablo 2 incelendiğinde öz düzenleme ölçeğine ilişkin tek faktörlü modelin uyum iyilik değerleri modelin (hipotez modelin), gözlemlenen veriyle örtüştüğünü göstermektedir. Ayrıca uyum iyilik değerlerinin tek faktörlü yapı için iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir.



Not. Path diyagramında örtük (gizil) değişkenden gözlenen değişkenlere uzanan oklar, standardize edilmiş faktör yüklerini (regresyon ağırlıkları/katsayıları) göstermektedir.

Şekil 1. Öz düzenleme ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen path diyagramı

Yukarıdaki doğrulayıcı faktör analizine ilişkin pat diyagramı bir örtük (gizil) değişkine ilişkin toplam 25 gözlenen değişken tarafından temsil edilen tek faktörlü bir yapıyı temsil etmektedir. Diyagramda da görüldüğü üzere tüm gözlenen değişkenler yüksek ve anlamlı faktör yüklerine sahiptirler.

Güvenirlik Çalışmaları

Tablo 1'de görüldüğü gibi, YYÖDYÖ'nün çalışmada iç tutarlık katsayısı .93, olarak elde edilmiştir. Ölçme aracının test tekrar test korelasyon katsayısı (uygulama iki hafta arayla yapılmıştır) .67; ölçeği iki yarı güvenirliği (r_{xx}).87 olarak elde edilmiştir (p<.01).

Bunların yanında, yapılan madde analizi çalışmasında, her bir maddenin ortalamasına göre belirlenmiş %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki farka ilişkin bağımsız gruplar için t-Testi değerlerinin ise p<.01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 1). Büyüköztürk'e (2007) göre, analiz sonucunda, gruplar arasında, anlamlı farkın elde edilmesi, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne

derecede ayırt ettiğini göstermektedir. Bu durum ise ölçme aracının güvenirliğine işaret etmektedir. YYÖDYÖ'nün geçerliği ve güvenirliğiyle ilgili elde edilen bu bulgular, ölçme aracının psikometrik olarak kabul edilebilir düzeyde değerlere sahip olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Ülkemizde yazma ile ilgili bilimsel literatür incelendiğinde yazma öğrenme alanıyla ile farklı duyuşsal ve bilişsel becerilerin ölçümüne yönelik ölçek uyarlamama ve geliştirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Bayat ve Şekercioğlu, 2014; Demir, 2014; Erdem ve Özdemir, 2012; Göçer, 2014; İşeri ve Ünal, 2010; Özbay ve Zorbaz, 2011; Yaman, 2010). Ancak bu çalışmalarda genel olarak öğrencilerin yazma kaygıları, yazma tutumları, yazma alışkanlıkları, yazma motivasyonları, yazma eğilimleri, yazma öz yeterlilikleri vb. özellikleri değerlendirmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Yine bu çalışmaya da konu olan ölçek başka bir araştırmada kullanılmış ve İngilizce Mütercim-Tercümanlık ve İngilizce Hazırlık Sınıfı öğrencilerine uygulanmıştır. Bu uygulamada ölçeğin İngilizce formu kullanılmıştır (Ere, 2013). Özellikle sosyal bilişsel öğrenme modeli, üst bilişsel ve motivasyonel teoriler göz önünde bulundurulduğunda öz düzenleme süreçlerinin öğrenme başarısında ne kadar önemli olduğu sürekli olarak vurgulanmaktadır. Dolayısı ile böyle bir ölçeğin uyarlama çalışmalarının gerçekleştirilmesi ve dilimize kazandırılması bu alandaki boşlukların giderilmesi açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırmada YYÖDYÖ'nün üniversite öğrencilerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılandırılarak Türkçe diline uyarlama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede yapılan ilk çalışma dilsel eşdeğerliğin sağlanıp sağlanamadığına yönelik çalışmalardır. Araştırmacılar ve alan uzmanlarının çevirileri sonucunda elde edilen Türkçe form ve orijinal İngilizce formun İngilizce öğretmenliği son sınıf öğrencilerine uygulanmasından elde edilen korelasyon katsayısı (.95) ölçme aracıyla ilgili yapılan çeviri çalışmasının başarılı olduğu ve dilsel bir eşdeğerlik elde edildiği biçiminde değerlendirilmiştir.

Gerçekleştirilen açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yük değerleri ve hesaplanan madde toplam test korelasyonları sonucunda ölçme aracının orijinalinde olduğu gibi tek faktörlü bir yapı olduğu görülmüştür. Elde edilen bu tek faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test edebilmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA ile kuramsal olarak öne sürülen modelin elde edilen verilerle uyum gösterip göstermediğine ilişkin hipotez test edilmiştir. Elde dilen uyum iyiliği değerleri modelin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Bayram, 2010; Çelik ve Yılmaz, 2013; Meydan ve Şeşen, 2011Şimşek, 2007).

Geçerlik ile ilgili yapılan diğer bir çalışmada ise ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasıdır. Üniversite öğrencilerinin yazmaya yönelik öz-düzenleme puanları ile akademik yetkinlik puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Uyarlanan ya da geliştirilen ölçme aracı ile ölçüt olarak kabul edilen diğer ölçme aracı arasındaki korelasyonun anlamlı çıkması o ölçme aracının ölçüt bağıntılı geçerliğine sahip olduğu anlamına gelmektedir (Erkuş, 2011; Güler, 2012). Elde edilen bu bulgu, YYÖDYÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu bulgu benzer konuda yapılmış olan araştırma bulgularıyla tarafından da desteklenmektedir (Chavarria, Stevens, Jason ve Ferrari, 2012; Ghonsooly ve Ghanizade, 2011; Hodges, Stackpole-Hodges ve Cox, 2008).

Ölçme aracının güvenirliğine yönelik olarak yapılan çalışmada iç tutarlık katsayısı .93 olarak elde edilmiştir. Orijinal ölçekte ise iç tutarlık katsayısı .91 olarak elde edilmiştir (Zimmerman ve Bandura, 1994). Ölçeğin test tekrar test korelasyon katsayısı .67; iki yarıya bölme güvenirliği .87 olarak elde edilmiştir. Tezbaşaran (1996) ve Erkuş (2011)'e göre, ölçme araçları için öngörülen güvenirlik katsayısı alt sınırı .70'tir. Elde dilen bu değerler ölçme aracının güvenilir bir ölçme aracı olduğu biçiminde değerlendirilmektedir.

YYÖDYÖ'nün madde toplam test korelasyonlarının kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu; %27'lik alt ve üst grup puan ortalamaları arasında yapılan analiz sonucunda tüm maddeler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, ölçme aracının tüm maddelerinin gruplar arasındaki ayırt edicilik özelliğine sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007).

Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları birlikte değerlendirildiğinde, YYÖDYÖ'nün Türkçe formunun üniversiteye örnekleminde kabul edilebilir psikometrik değerlere sahip olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen bu uyarlama çalışması ile yazmaya yönelik öze-değerlendirme konusunda

çalışma/araştırma yapmak isteyen araştırmacılara uygulaması ve puanlaması kolay bir ölçme aracı kazandırılmış olmaktadır. Ölçme aracı, eğitim, psikoloji ve psikolojik danışmanlık alanlarında yapılacak çalışmalarda kullanılabilir.

Çalışmanın Muğla il merkezinde yapılmış olması ve eğitim fakültesi öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olması sınırlılık olarak görülmektedir. Bu nedenle, bundan sonra yapılacak çalışmaların daha geniş örneklemlerde yapılması önerilmektedir. Ayrıca, yazmaya yönelik öz-değerlendirme ile akademik başarı, akademik erteleme ve akademik motivasyon arasındaki ilişki incelenebilir. Son olarak, akademik öz-düzenlemenin birçok eğitim ve psikolojik değişken arasındaki ilişkide aracı değişken olabileceği çalışmaların planlanması aşamasında bu durumun göz önünde bulundurulması önerilebilir.

Kaynakça

Alexander, P., Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review, 10,* 129–154. doi: 10.1207/S15326985EP3501_2

Bayram N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Bayat, N. ve Şekercioğlu, G. (2014). Yazma duyarlılığı ölçeğinin psikometrik niteliklerinin belirlenmesi ve yazma duyarlılığının farklı değişkenlerden açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, *2*, 283-301.

Bol, L., & Garner, J. (2011). Challenges in supporting self-regulation in distance education environments. *Journal of Computing in Higher Education, 23*, 104–123. doi: 10.1007/s12528-011-9046-7

Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi. Temel Kavramlar-uygulamalar-programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Chavarria, J. Stevens, E. B., Jason, L. A., & Ferrari, J. R. (2012). The effects of self-eegulation and self-efficacy on substance use abstinence. *Alcoholism Treatment Quarterly,* 30, 422-432. doi: 10.1080/07347324.2012.718960

Cleary, T., & Zimmerman, B.J. (2000). Self-regulation differences during athletic practice by experts, nonexperts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology, 13,* 61-82. doi: 10.1080/104132001753149883

Demir, T. (2014). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1, 28-35.

Erdem, İ. ve Özdemir, N.H. (2014). Türkçe öğretmeni adayları için "yazma alışkanlığı ölçeği" geliştirme. *TSA, 16,* 171-194.

Ere, N. (2013). *The relationship between self-regulatory efficacy and writing achievement in English*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Erkuş, A. (2013). *Bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Flower, L., & Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31–50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Ghonsooly, B., & Ghanizade, A. (2011). Self-efficacy and self-regulation and their relationship: a study of Iranian EFL teachers. *The Language Learning Journal,* 41, 1-17. doi: 10.1080/09571736.2011.625096

Graham, S., & Harris, K.R. (2000). The role of self regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist,* 35, 3-12. doi: 10.1207/S15326985EP3501_2

Hacker, D. J., Bol, L., & Bahbahani, K. (2008). Explaining calibration accuracy in classroom contexts: The effect of incentives, reflection, and explanatory style. *Metacognition and Learning, 3*, 101–121. doi: 10.1007/s11409-008-9021-5

Hodges, C. B., Stackpole-Hodges, C. L., & Cox, K. M. (2008). Self-efficacy, self-regulation, and cognitive style as predictors of achievement with podcast instruction. *Journal of Educational Computing Research,* 38, 139-153. doi: 10.2190/EC.38.2.b

Housand, A., & Reis, S. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. *Journal of Advanced Academics*, 20, 108–136. doi:10.4219/jaa-2008-865

Göçer, A. (2014). Yazma tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22,* 515-524.

İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçe uyarlanması. *Eğitim ve Bilim, 35,* 104-117

Meydan, H. C. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Nicol, D.J., & Debra, M-D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31,* 199-218. doi:10.1080/03075070600572090

Nietfeld, J., Cao, L., & Osborne, J. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom, *The Journal of Experimental Education, 74*, 7–28.

Özbay, M. ve Zorbaz, K.Z. (2011). Daly-Miller'in yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*, 33-48.

Peverly, S. J., Brobst, K. E., Graham, M., & Shaw, R. (2003). College adults are not good at self-regulation: A study on the relationship of self-regulation, note taking, and test taking. *Journal of Educational Psychology, 95*, 335–346. doi:10.1037/0022-0663.95.2.335

Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002) Student motivation and self-regulated learning in the college classroom, in: J. C. Smart & W.G. Tierney (Eds) *Higher Education: handbook of theory and research* (vol. XVII) (New York, Agathon Press).

Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.). (1994). *Selfregulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.). (1998). *Selfregulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks.

Takashi, N. (2013). Writing feedback and the development of self-efficacy; writing strategy and metacognition. *International Journal of Social and Cultural Studies, 6,* 35-55.

Uyar, Y., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2012). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*, 227-247.

Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences,* 7(2), 267-289. doi: 10.15345/iojes.2015.02.018

Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33,* 253-259.

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal, 31,* 845-862. doi: 10.3102/00028312031004845

Zimmerman, B., & Riesemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 73–101. doi: 10.1006/ceps.1997.0919

Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25,* 3-17. doi: 10.1207/s15326985ep2501_2

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

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice, 41, 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102_2