



Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimleri ve Öz-Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Etme Düzeylerinin İncelenmesi*

Selin Erkil¹, Çiğdem Şahin Taşkın²

¹ Temel Eğitim Anabilim Dalı, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, selinerkilse@gmail.com

² Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, csahin@comu.edu.tr

Sorumlu Yazar: Çiğdem Şahin Taşkın

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Kaynak Gösterimi: Erkil, S., & Şahin Taşkın, Ç. (2023). Sınıf öğretmenlerinin öğretmeye yönelik hedef yönelimleri ve öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(2), 312-326. <https://doi.org/10.17244/eku.1260095>

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Tarih: 18.12.2020, Sayı: 07/13).

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Examining the Goal Orientations for Teaching Among Primary School Teachers and Their Levels of Self-Regulated Learning Encouragement Tendencies*

Selin Erkil¹, Çiğdem Şahin Taşkın²

¹ Division of Basic Education, School of Graduate Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye, selinerkilse@gmail.com

² Department of Basic Education, Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye, csahin@comu.edu.tr

Corresponding Author: Çiğdem Şahin Taşkın

Article Type: Research Article

To Cite This Article: Erkil, S., & Şahin Taşkın, Ç. (2023). Sınıf öğretmenlerinin öğretmeye yönelik hedef yönelimleri ve öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(2), 312-326. <https://doi.org/10.17244/eku.1260095>

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. Ethical approval was obtained for this research from the Scientific Research Ethics Committee of Çanakkale Onsekiz Mart University Graduate Education Institute (Date: 18.12.2020, No. 07/13).

* This study was produced from the first author' master's thesis completed under the supervision of the second author.



Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimleri ve Öz-Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Etme Düzeylerinin İncelenmesi

Selin Erkil¹, Çiğdem Şahin Taşkın²

¹ Temel Eğitim Anabilim Dalı, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, selinerkilse@gmail.com, ORCID: [0000-0001-6610-736X](https://orcid.org/0000-0001-6610-736X)

² Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, csahin@comu.edu.tr, ORCID: [0000-0002-6341-5380](https://orcid.org/0000-0002-6341-5380)

Öz

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmeye yönelik hedef yönelimleri ve öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenmelerini teşvik etme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Manisa ili Şehzadeler ve Yunusemre ilçelerinde, MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan 333 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler "Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği" ve "Öz-Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmeye yönelik hedef yönelimlerinin orta düzey, öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik düzeylerinin ise yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik düzeylerinin ölçek geneli ve alt boyutlarında mesleki deneyime göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimlerinin mesleki deneyime göre ustalık boyutunda farklılaştığı görülürken ölçek genelinde anlamlı farklılık söz konusu değildir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmeye yönelik hedef yönelimleri ile öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum öğretmeye yönelik hedef yönelimi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin aynı zamanda öğrencilerinin öğrenmede öz-düzenleyici öğrenme strateji kullanımını desteklediği ve kendini değerlendirmesi için teşvik ettiği sonucunu vermektedir.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler: Hedef yönelimi, öz-düzenleme, sınıf öğretmeni

Makale Geçmişi:

Geliş: 05 Mart 2023

Düzeltilme: 11 Ekim 2023

Kabul: 12 Ekim 2023

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Examining the Goal Orientations for Teaching Among Primary School Teachers and Their Levels of Self-Regulated Learning Encouragement Tendencies

Abstract

This research aims to explore the relationship between primary school teachers' goal orientations towards teaching and their level of encouragement for their students' self-regulated learning. A correlational survey model was employed in this study. The research included 333 primary teachers working in public schools in the Şehzadeler and Yunusemre districts of Manisa. Data were collected in the 2021-2022 academic year. The study utilized the "Goal Orientation for Teaching Scale" and "Self-Regulated Learning Encouragement Tendencies Scale" for data collection. Due to the non-normal distribution of the data, non-parametric tests were applied in the analysis. The research revealed that primary school teachers exhibit a moderate level of goal orientation for teaching and a high level of self-regulated learning encouragement tendencies. Additionally, the levels of self-regulated learning encouragement tendencies among teachers did not vary based on professional experience in the overall scale. However, a significant difference was observed in the Mastery Goals, a sub-dimension of the Goal Orientation for Teaching Scale, concerning teachers' professional experience. A positive and significant relationship was identified between primary school teachers' teaching-oriented goal orientations and their levels of encouragement for self-regulated learning tendencies. The findings suggest that primary teachers with a high goal orientation for teaching also support their students' use of self-regulated learning strategies in the learning process.

Article Info

Keywords: Goal orientation, self-regulation, primary teacher

Article History:

Received: 5 March 2023

Revised: 11 October 2023

Accepted: 12 October 2023

Article Type: Research Article

İletişim/Contact: csahin@comu.edu.tr

DOI: <https://doi.org/10.17244/eku.1260095>

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir



Extended Abstract

Introduction

Goal orientation is defined as an individual's belief in completing a specific job, and the ways and purposes for which he or she performs it, as well as the approaches used to accomplish the task. When individuals put any work into action, they are consciously or unconsciously striving to achieve a goal. The execution of a task can vary among individuals, influenced by different sets of needs and prioritization. Consequently, goal orientation encompasses not only personal goals but also extends to broader, global-scale objectives.

Nowadays, successes or failures resulting from goal-oriented activities can be attributed to different reasons, including various situations such as physiological and psychological conditions. The most significant psychological factor is identified as motivation, and its importance is underscored in goal orientation studies. On the other hand, the concept of self-regulation can be defined as a complex structure encompassing high-level actions such as cognition, purpose, behavior, adaptation, problem-solving, decision-making, metacognition, motivation, and willpower. In this context, self-regulated learning can be defined as individuals' understanding of their own learning, setting goals accordingly, creating a strategy, motivating themselves, and subsequently evaluating their own learning process.

In self-regulated learning, students with these abilities play an important role in their own learning. Moreover, they are aware of the advantages and disadvantages that may arise in reaching their goals. Students acquire knowledge and skills related to self-regulated learning during their education, which they can apply not only in their learning and teaching processes but also throughout their lives. This independence in learning allows them to be self-sufficient. Therefore, individuals aspiring to be successful must develop their self-regulation strategies. For this reason, people need support in developing these skills. Teachers play a crucial role in fostering students' self-regulated learning skills. The literature reveals that teachers employ self-regulation strategies to assist students in developing these skills. The development of students' self-regulation skills enables them to choose appropriate learning strategies, monitor and control their learning, and organize and evaluate their own progress. This, in turn, supports their adaptation to changing environments.

It is important for teachers to play a supportive role for their students. The literature emphasizes that teachers' goal orientations also make a difference in terms of self-regulation in the classroom environment. Accordingly, it is important to examine the relationship between teachers' goal orientations for teaching and self-regulated learning.

Methodology

A correlational survey model was employed in this study, using a simple random sampling method. A total of 333 primary teachers participated in the research. Upon closer examination, 3.9% of the teachers participating in the research had between 1-5 years of experience. 7.9% of the teachers had between 6-10 years of experience, 17.6% had between 11-15 years of experience, 21.2% had between 16-20 years of experience, and 49.4% had 21 years of experience or more.

Data for this research were collected using the Goal Orientation for Teaching Scale and the Self-Regulated Learning Encouragement Tendencies Scale. Voluntary participation was emphasized in the data collection process. Researchers clarified that teachers were informed and understood that the information obtained through the scales would be kept confidential and not disclosed, and they could withdraw from the research at any time. The scales were administered at a place and time deemed suitable by the teachers and the school administration. The Statistical Package Program for Social Sciences 24.0 (SPSS 24.0) was used to analyze the data. The Kolmogorov-Smirnov test was applied to determine whether the data showed a normal distribution. As the data obtained through the scales did not exhibit normal distribution, non-parametric tests were utilized for analysis. The Kruskal Wallis H test was employed to understand if there were significant differences in scales regarding teachers' professional experience. Additionally, the Rank Order Correlation test was applied to determine if there was a significant relationship between primary school teachers' goal orientations for teaching and their levels of self-regulated learning encouragement tendencies.

Results

Findings revealed that while primary school teachers' goal orientation for teaching was moderate, their self-regulated learning encouragement level was a high point average. Mastery and Relational Goals that are the sub-dimensions of the Goal Orientation for Teaching Scale have the highest mean scores. In this respect, it has been observed that primary teachers are open to professional and academic development. Besides, they aim to establish a warm and sincere relationship with students. Similarly, the 3 sub-dimensions of the Self-Regulated Learning Encouragement Tendencies

Scale have similarly high mean scores. In this direction, findings revealed that teachers encourage students to develop self-regulated learning skills regarding all sub-dimensions. Accordingly, primary teachers encourage students to plan, set goals, take actions for their own learning, use of strategies as well as evaluate themselves. It was concluded that primary school teachers' goal orientations for teaching and self-regulated learning encouragement levels were not affected by their professional experience in general. However, a significant difference was found in the Mastery Goals that is the sub-dimension of the Goal Orientation for Teaching Scale. A close examination revealed that teachers have 6-10 years professional experience are more open to develop their own professional skills compare to the teachers have 16-20 years as well as 21 years and more professional experience. Primary teachers' teaching-oriented goal orientations and self-regulated learning encouragement tendency levels have a relationship with each other.

Besides, Encouraging Strategy Use and Evaluation, Encouraging Planning and Goal Setting, Encouraging Action for Motivation and Learning that are the sub-dimensions of the Self-Regulated Learning Encouragement Tendencies Scale have a positive relationship with the Mastery and Relational Goals that is the sub-dimension of the Goal Orientation for Teaching Scale. In this direction, teachers who aim to develop themselves and establish good relations with students also encourage students to be self-regulated learners. Subsequently, all sub-dimensions of the Self-Regulated Learning Encouragement Tendencies Scale are negatively related to the Work Avoidance sub-dimension of the Goal Orientation for Teaching scale. Therefore, primary teachers who aim to spend the day with less effort and do less work influence their students negatively for developing themselves as self-regulated learners. There is no significant relationship was found between the sub-dimensions of the Self-Regulated Learning Encouragement Tendencies Scale and the Skill Approach sub-dimension of the scale of Goal Orientation for Teaching. Accordingly, teachers who aim to demonstrate superior teaching skills and receive more compliments than their colleagues do not encourage their students to develop their self-regulated learning skills.

Giriş

Öz-düzenleme kavramı; genel olarak duygularımızı, düşüncelerimizi ve davranışlarımızı kontrol edebilmemiz ve düzenleyebilmemiz ile ilişkilendirilir. Öz-düzenleme becerilerini geliştirmiş olan kişiler hedeflerine öz güvenli bir şekilde, emin adımlarla ilerlerler. Öz-düzenleme becerisine sahip öğrenciler öğretmenlere, ebeveynlere veya diğer öğreticilere güvenmekten ziyade, bilgi ve beceri kazanmak için kişisel olarak kendileri çaba gösterir ve kendi öğrenme süreçlerini kendileri yönlendirirler (Zimmerman, 1989). Öğrencilerin öz-düzenleme becerileri, onların kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını, kendi planlarına yönelik uygun öğrenme stratejileri seçmelerini, öğrenmelerini izlemeleri ve kontrol etmelerini, düzenlemeleri ve değerlendirmelerini ve değişen ortamlara uyum sağlamalarını gerektirir.

Öğrencilerinin üzerinde büyük etkiye sahip olan öğretmenler öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemede önemli bir role sahiptir. 21. yüzyıla girilmesiyle beraber yaşam boyu öğrenme anlayışı daha ön plana çıkıp benimsenmiş ve öğretmenlerin geleneksel eğitim yaklaşımlarında sahip oldukları becerilerden farklı olarak, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmelerini teşvik etmeye yönelik becerilere de sahip olmalarının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda gerçekleşen öğrenme süreçlerinin verimli ve nitelikli bir şekilde planlanması, akademik başarının istenen yönde olması; bağımsız öğrenen, sorumluluk alabilen ve öz-değerlendirme yapabilen bireylerin topluma kazandırılması için öğretmenlerin öğrencilerini öz-düzenleyici öğrenme becerilerini kullanmaya yeterli düzeyde teşvik etmeleri gerekmektedir (Çelik Ercoşkun & Gündoğdu, 2017).

Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimleri ise mesleklerinde öncelik verdikleri alanlardır. Bu alanlar mesleki ve akademi düzeyde kendini ve öğrencileri geliştirme ile ilgili olmakla beraber sorumlulukları gerine getirip getirmeme veya ilişkilere öncelik vermekle ilgili olabilir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimleri, öğretmenlerin ders içeriğini planlama, öğretim ortamını düzenleme, görev ve sorumluluk bilinci, mesleki yeterlik ve gelişime açık olma durumları hakkında bilgiler vermektedir. Alanyazında öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimlerinin birçok değişken ile ilişkili olabileceği görülmüştür. Örneğin öğretmenlerin hedef yönelimlerinin öz yeterlik, sebat ve zorluğu tercih etme gibi değişkenlerin yanında öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ile pozitif yönde yüksek ilişkide olduğu bulunduğu anlaşılmaktadır (Dweck & Leggett, 1988; Elliot, 1999; Kaplan & Maehr, 2007, akt. Eryenen, 2008). Ayrıca hedef yönelimi, bireylerin herhangi bir görevi gerçekleştirmeye yönelirken benimseyeceği motivasyonel yaklaşımları açığa çıkartmaktadır (Üzbe, 2013). Erhan, Çarıkcı ve Alparslan (2018) motivasyon ve hedef kavramlarının birbiri ile iç içe geçen kavramlar olduğunu belirtirken motivasyonu kişilerin hedeflerine ulaşma yönünde beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda çaba göstermesi olarak tanımlamaktadır. Alanyazın motivasyonu yüksek olan kişilerin öz-düzenleme becerilerinin yüksek olduğunu, dolayısıyla öz-düzenleme ile hedef yönelimi arasında doğru orantılı bir ilişkinin bulunduğunu vurgulamaktadır (İrven & Şenler, 2017). Öğretmenlerin öz-düzenleme becerilerinin gelişmesi, öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin gelişmesine de dolaylı yoldan katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenin kullanmakta olduğu becerilerin öğrencilerine aktarılabilmesi, öğrencilerin bu becerileri gösterebileceği kestirilebilir (Uysal & Gündoğdu, 2019). Bazı çalışmalarda bu iki alan arasında ilişkili olabileceği öngörülmektedir (Altun & Erden, 2007; Atun & Bayram, 2020). Bu sebeple, öğretmenlerin hedef yönelimlerinin tespit edilmesi öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişimi hakkında bilgiler verecektir.

Bu açıklamalar ışığında, öğretmenlerin hedef yönelimleri doğrultusunda benimsedikleri yöntemlerin öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmedeki rolünün belirlenmesi, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğinin sağlanması konusunda bize bilgiler verecektir. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin öğretmeye yönelik hedef yönelimleri ve öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenmelerini teşvik etme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibidir:

1. Sınıf öğretmenlerinin öğretmeye yönelik hedef yönelim düzeyleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik düzeyleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretmeye yönelik hedef yönelimleri ve öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik düzeyleri mesleki deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin öğretmeye yönelik hedef yönelimleri ve öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik düzeyleri arasındaki ilişki var mıdır?

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin öğretmeye yönelik hedef yönelimleri ile öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik düzeylerinin arasında ilişkinin incelendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birbiri ile ilişkili olarak gerçekleşen değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak açıklanmaktadır (Karasar, 2018). Ayrıca, bu model değişkenlerden birinde meydana gelen değişimlerin bir bölümünün diğer değişkenden etkilendiğini ortaya koymaktadır (Can, 2020). Bu araştırma; sınıf öğretmenlerinin öğretmeye yönelik hedef yönelimleri ve öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme düzeylerini belirlemeyi ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığından, ilişkisel tarama modelinin bu araştırma için uygun olduğu düşünülmüştür.

Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Tarih: 18.12.2020, Sayı: 07/13)

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Manisa ili Şehzadeler ve Yunusemre ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek olan örneklem grubunun seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya toplam 333 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği (Yıldızlı, Saban ve Baştuğ, 2016) ve Öz-Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği (Çelik Ercoşkun & Gündoğdu, 2017) kullanılarak toplanmıştır.

Bu çalışmada Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeğinin 2014 yılında geliştirilen son versiyonunun Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması kapsamında gerçekleştirilen Açıklayıcı (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör (DFA) Analizleri sonucunda 15 madde ve 4 boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik hesaplamaları sonucunda boyutlara göre alfa ve varyans değerleri beceri yaklaşımı boyutu için $\alpha=.78$ ve %24.56; ustalık boyutu için $\alpha=.63$ ve %15.70; işten kaçınma boyutu için $\alpha=.60$ ve %8.06; öğrenci ilişkileri boyutu için $\alpha=.67$ ve %6.72 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ait alfa ve varyans değerleri ise $\alpha=.76$ ve %55.06 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ve boyutlarına göre güvenilirlik sonuçları .605 ile .787 arasındadır. Ölçeğin uyum indeksleri $\chi^2/sd=1.43$; RMSEA=.027, GFI=.98, AGFI=.96, CFI=.98 ve TLI=.98 olarak bulunmuştur (Yıldızlı vd., 2016).

Öz-Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği (ÖDÖTÖ) öğretmenlerin öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik yönelimlerini belirlemek amacıyla Çelik Ercoşkun ve Gündoğdu (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sırasında gerçekleştirilen AFA ve DFA sonucunda ölçeğin 17 madde ve 3 boyuttan oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin uyum indeksleri $\chi^2=242.94$; $df= 116$, $p=0.000$; $\chi^2/sd=2.09$; RMSEA= 0.05; RMR=0.025; SRMR=0.042; NNFI= 0.98; CFI= 0.99; GFI= 0.93; AGFI= 0.91 olarak hesaplanmıştır (Çelik Ercoşkun & Gündoğdu, 2017). Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla ölçeğin tamamı ve alt boyutlarının iç tutarlık katsayısı hesaplanmış olup; eş değer yarılar yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin tamamı için eş değer yarılar yönteminin uygulandığı analiz sonucunda elde edilen güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değeri $\alpha=.92$ 'dir. 5'li likert tipinde geliştirilen bu ölçekte alınabilecek minimum puan 17 iken maksimum puan 75 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinler dâhilinde Manisa ili Yunusemre ve Şehzadeler ilçelerinde bulunan devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere araştırma amacı, kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Verilerin toplanmasında gönüllülük esası dikkate alınmış olup; öğretmenlere istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları, bilgilerin gizli kalacağı ve açıklanmayacağı belirtilmiştir. Ölçekler öğretmenlerin ve görev yaptıkları okulların yönetiminin uygun gördüğü yer ve zamanda uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı 24.0 (SPSS 24.0) kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilere ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdeler ve frekans gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Araştırmada öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği için verilere non-parametrik testler uygulanmıştır. Bu doğrultuda, ölçeklerin öğretmenlerin mesleki deneyim yıllarına göre anlamlı farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla verilere Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin hedef yönelimleri ve öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ise Spearman's Rank Order Korelasyon testi uygulanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği'ne ve Öz-düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği'ne verdikleri yanıtların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda, araştırmada elde edilen veri sayısı 29'dan küçük ise verilere Shapiro-Wilks testi, veri sayısı 29'dan büyük ise Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmaktadır (Kalaycı, 2010). Araştırmaya 333 sınıf öğretmenin katıldığı dikkate alındığında, bu çalışmada verilere Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

	Kolmogorov-Smirnov İstatistik	P
Öğrenmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği	0.063	0.003
Öz-Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği	0.155	0.000

Tablo 1 incelendiğinde, her iki ölçek için de verilerin anlamlılık değerinin 0.05'ten küçük olduğu görülmektedir ($p=0.003$ ve $p=0.00$). Verilerin normallik değerinin 0.05'ten küçük olduğu durumda verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır (Kalaycı, 2010). Bu doğrultuda, verilerin analizinden elde edilen bulgular Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği ve Öz-Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği'nden elde edilen verilerin normal dağılım göstermediğini belirtmektedir.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği ile Öz-Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği'ne ve alt faktörlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapmalarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır (Tablo 2).

Tablo 2

Sınıf öğretmenlerinin öğretmeye yönelik hedef yönelimlerine ve öz-düzenleyici öğrenmeye teşvik düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği	333	2.13	4.67	3.3771	0.49728
Uсталık	333	2.25	5.00	4.2514	0.53873
Beceri Yaklaşımı	333	1.00	5.00	3.0633	0.98606
İşten Kaçınma	333	1.00	4.25	2.1881	0.79225
Öğrenci İlişkileri	333	1.00	5.00	4.2152	0.69762
Öz-Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği	333	2.71	5.00	4.4820	.45125
Strateji Kullanımı ve Değerlendirmeye Teşvik Etme	333	2.43	5.00	4.4808	.47056
Planlama ve Amaç Belirlemeye Teşvik Etme	333	3.00	5.00	4.4892	.47464
Güdüleme ve Öğrenme İçin Harekete Geçmeye Teşvik Etme	333	2.40	5.00	4.4765	.50885

Tablo 2 sınıf öğretmenlerinin Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği'ne ilişkin toplam puanlarının ortalamasının $\bar{X}=3.37$ ve standart sapmasının $S=0.49$ olarak hesaplandığını göstermektedir. Puan ortalamalarının alt boyutlara göre dağılımı incelendiğinde ise en yüksek ortalamaların ustalık ($X=4.25$ $S=0.53$) ve öğrenci ilişkileri

boyutlarına ($X=4.21$ $S=0.69$) ait olduğu görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin mesleki becerileri öğrenme ve geliştirmeyi hedeflediklerini ve öğrencilerle iyi ilişkiler kurmayı ve öğrencilere onları önemseydiğini göstermeyi amaçladıklarını ifade etmektedir (Yıldızlı vd., 2016). En düşük ortalamaya sahip alt boyut ise işten kaçınma alt boyutu ($X=2.18$ $S=0.79$) olarak belirlenmiştir.

Tablo 2 sınıf öğretmenlerinin Öz-Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği'ne ilişkin toplam puanlarının ortalamasının $\bar{X}=4.48$ ve standart sapmasının $S=0.45$ olarak hesaplandığını göstermektedir. Bulgular yakından incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme boyutu ($X= 4.4892$) olduğu anlaşılmakla birlikte; ölçek geneli ve alt boyutlarının benzer puan ortalamalarına sahip olduğu dikkati çekmektedir.

Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimlerinin mesleki deneyim bakımından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Sınıf öğretmenlerinin öğretmeye yönelik hedef yönelimlerinin mesleki deneyimleri bakımından farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Mesleki Deneyim	N	Sıralar Ortalaması	X ²	df	p
Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği	1-5 yıl	14	223.57	7.188	4	0.126
	6-10 yıl	26	178.21			
	11-15 yıl	58	173.73			
	16-20 yıl	71	152.70			
	21 ve üzeri	164	164.20			
	Toplam	333				
Uсталık	1-5 yıl	14	213.32	15.25	4	0.004
	6-10 yıl	26	218.10			
	11-15 yıl	58	171.86			
	16-20 yıl	71	144.75			
	21 ve üzeri	164	162.86			
	Toplam	333				
Beceri Yaklaşımı	1-5 yıl	14	217.50	6.034	4	0.197
	6-10 yıl	26	151.37			
	11-15 yıl	58	169.97			
	16-20 yıl	71	154.07			
	21 ve üzeri	164	169.71			
	Toplam	333				
İşten Kaçınma	1-5 yıl	14	230.29	7.818	4	0.098
	6-10 yıl	26	183.90			
	11-15 yıl	58	158.11			
	16-20 yıl	71	160.92			
	21 ve üzeri	164	164.70			
	Toplam	333				
Öğrenci İlişkileri	1-5 yıl	14	131.43	4.270	4	0.371
	6-10 yıl	26	169.19			
	11-15 yıl	58	183.00			
	16-20 yıl	71	158.54			
	21 ve üzeri	164	167.70			
	Toplam	333				

Kruskal-Wallis H testinden elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin öğretmeye yönelik hedef yönelimlerinin ölçek genelinde mesleki deneyimleri bakımından farklılaşmadığını göstermektedir ($X^2= 7.188$, $p>.05$). Alt boyutlara ilişkin analizlerden elde edilen bulgular; beceri yaklaşımı ($X^2= 6.034$, $p>.05$), işten kaçınma ($X^2= 7.818$, $p>.05$) ve öğrenci ilişkileri ($X^2= 4.270$, $p>.05$) alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre anlamlı farklılık bulunmadığını gösterirken; ustalık alt boyutunda ($X^2= 15.25$, $p<.05$) anlamlı farklılık bulunduğu dikkati çekmektedir.

Kruskal Wallis testinden elde edilen sonuçlarda anlamlı farklılık görüldüğü takdirde; bu farklılığın hangi değişkenden kaynaklandığını belirleyebilmek için verilere Mann Whitney U testi uygulanmaktadır (Can, 2020). Bununla birlikte, bu araştırmada mesleki deneyime ilişkin çoklu alt değişkenlerin bulunması ikili karşılaştırmalarda Tip 1 hata payının artmasına yol açmaktadır. Bu hatayı kontrol etmek amacıyla Bonferroni düzeltmesi yapılmaktadır (Field, 2009). Bu doğrultuda, bu araştırmada ustalık alt boyutunda öğretmenlerin mesleki deneyimleri ikili gruplar halinde ele alınmış; verilere Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bonferroni düzeltmesi anlamlılık değerinin grup sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir (Field, 2009). Bu araştırmada mesleki deneyim değişkenine ait 5 grup yer almaktadır. Bu kapsamda, Bonferroni düzeltmesi ile mesleki deneyime ilişkin anlamlılık değeri $0.05/5=0.01$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır (Tablo 4).

Tablo 4

Sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine ait ikili gruplar ile ustalık puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

	Mesleki Deneyim	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann Whitney U	Z	p*
	1-5 yıl	14	20.79	291.00	178.000	-0.116	0.908
Ustalık Boyutu 1-2	6-10 yıl	26	20.35	529.00			
	Toplam	40					
	1-5 yıl	14	43.89	614.50	302.500	-1.502	0.133
Ustalık Boyutu 1-3	11-15 yıl	58	34.72	2013.50			
	Toplam	72					
	1-5 yıl	14	56.54	791.50	307.500	-2.298	0.022
Ustalık Boyutu 1-4	16-20 yıl	71	40.33	2863.50			
	Toplam	85					
	1-5 yıl	14	114.61	1604.50	796.500	-1.928	0.054
Ustalık Boyutu 1-5	21 yıl ve üzeri	164	87.36	14326.50			
	Toplam	178					
	6-10 yıl	26	50.37	1309.50	549.500	-2.007	0.045
Ustalık Boyutu 2-3	11-15 yıl	58	38.97	2260.50			
	Toplam	84					
	6-10 yıl	26	63.92	1662.00	535.000	-3.209	0.001
Ustalık Boyutu 2-4	16-20 yıl	71	43.54	3091.00			
	Toplam	97					
	6-10 yıl	26	123.96	3223.00	1392.00	-2.878	0.004
Ustalık Boyutu 2-5	21 yıl ve üzeri	164	90.99	14922.00			
	Toplam	190					

	11-15 yıl	58	70.68	4099.50	1729.500	-1.594	0.111
Ustalık Boyutu 3-4	16-20 yıl	71	60.36	4285.50			
	Toplam	129					
	11-15 yıl	58	115.99	6727.50	4495.50	-0.629	0.530
Ustalık Boyutu 3-5	21 yıl ve üzeri	164	109.91	18025.50			
	Toplam	222					
	16-20 yıl	71	108.53	7705.50	5149.50	-1.428	0.153
Ustalık Boyutu 4-5	21 yıl ve üzeri	164	122.10	20024.50			
	Toplam	235					

Tablo 4 sınıf öğretmenlerinin 1-5 yıl ile 6-10 yıl ($U=178.000$, $p>.01$), 1-5 yıl ile 11-15 yıl ($U=302.500$, $p>.01$), 1-5 yıl ile 16-20 yıl ($U=307.500$, $p>.01$), 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri ($U=796.500$, $p>.01$), 6-10 yıl ile 11-15 yıl ($U=549.500$, $p>.01$), 11-15 yıl ile 16-20 yıl ($U=1729.500$, $p>.01$), 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri ($U=4495.5000$, $p>.01$), 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri ($U=5149.500$, $p>.01$) mesleki deneyim süreleri bağlamında sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmezken; 6-10 yıl ile 16-20 yıl arasında ($U=535.000$, $p<.01$) ve 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri arasında ($U=1392.000$, $p<.01$) mesleki deneyim süreleri bakımından sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda 6-10 yıl mesleki deneyim süresine sahip sınıf öğretmenlerinin 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin öz-düzenleyici öğrenmeye teşvik düzeylerinin mesleki deneyim bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Sınıf öğretmenlerinin öz-düzenleyici öğrenmeye teşvik düzeylerinin mesleki deneyimleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal Wallis H testi sonuçları

			Mesleki Deneyim	N	Sıralar Ortalaması	X ²	df	p
Öz-Düzenleyici Ölçeği	Öğrenmeyi	Teşvik	1-5 yıl	14	158.71	1.285	4	0.864
			6-10 yıl	26	183.10			
			11-15 yıl	58	159.31			
			16-20 yıl	71	165.78			
			21 ve üzeri	164	168.40			
			Toplam	333				
Strateji Kullanımı ve Değerlendirmeye Teşvik Etme			1-5 yıl	14	168.04	1.695	4	0.792
			6-10 yıl	26	188.25			
			11-15 yıl	58	158.93			
			16-20 yıl	71	159.92			
			21 ve üzeri	164	169.54			
			Toplam	333				
Planlama ve Amaç Belirlemeye Teşvik Etme			1-5 yıl	14	175.32	1.984	4	0.739
			6-10 yıl	26	183.87			
			11-15 yıl	58	158.93			
			16-20 yıl	71	159.92			
			21 ve üzeri	164	169.54			
			Toplam	333				
Güdüleme ve Öğrenme İçin Harekete Geçmeye Teşvik Etme			1-5 yıl	14	143.82	1.410	4	0.843
			6-10 yıl	26	178.75			

11-15 yıl	58	170.45
16-20 yıl	71	167.02
21 ve üzeri	164	165.89
Toplam	333	

Kruskal-Wallis H testinden elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik düzeylerinin mesleki deneyimleri bakımından farklılaşmadığını göstermektedir ($X^2=1.285$, $p>.05$). Benzer şekilde, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin analizlerden elde edilen bulgular; strateji kullanımı ve değerlendirmeye teşvik Etme ($X^2=1.695$, $p>.05$), planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme ($X^2=1.984$, $p>.05$) ile güdüleme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme alt boyutunda ($X^2=1.410$, $p>.05$) öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre anlamlı fark bulunmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimleri ile öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği ve alt boyutları ile Öz-Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği ve alt boyutları arasında Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Spearman korelasyon analizi

		Öğret. Yön. Hedef Yön. Ölçeği	Ustalık	Beceri Yak.	İşten Kaç.	Öğrenci İlişkileri	Öz- Düzen. Öğrn. Teşvik Ölçeği	Strateji Kul. ve Değ. Etme	Plan. ve Amaç Bel. Teşvik Etme	Güdüleme ve Öğrenme için Harekete Geçmeye Teşvik Etme
Spearman' s rho	Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği	1.000	.476**	.857**	.591**	.476**	.166**	.174**	.174**	.131*
	Korelasyon Değeri									
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.002	.001	.001	.016
	N	333	333	333	333	333	333	333	333	333
	Ustalık	.476**	1.000	.248**	-.087	.440**	.406**	.394**	.377**	.386**
	Korelasyon Değeri									
	p	.000	.000	.000	.114	.000	.000	.000	.000	.000
	N	333	333	333	333	333	333	333	333	333
	Beceri Yaklaşımı	.857**	.248**	1.000	.425**	.222**	.064	.076	.077	.042
	Korelasyon Değeri									
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.246	.166	.161	.441
	N	333	333	333	333	333	333	333	333	333
	İşten Kaçınma	.591**	-.087	.425**	1.000	-.080	-.190**	-.173**	-.167**	-.204**
	Korelasyon Değeri									
	p	.000	.114	.000	.000	.148	.001	.002	.002	.000
	N	333	333	333	333	333	333	333	333	333
	Öğrenci İlişkileri	.476**	.440**	.222**	-.080	1.000	.380**	.378**	.363**	.345**
	Korelasyon Değeri									
	p	.000	.000	.000	.148	.000	.000	.000	.000	.000
	N	333	333	333	333	333	333	333	333	333
	Öz- Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği	.166**	.406**	.064	-.190**	.380**	1.000	.946**	.916**	.920**
	Korelasyon Değeri									
	p	.002	.000	.246	.001	.000	.000	.000	.000	.000
	N	333	333	333	333	333	333	333	333	333
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirmeye Teşvik Etme	.174**	.394**	.076	-.173**	.378**	.946**	1.000	.827**	.794**
	Korelasyon Değeri									
	p	.001	.000	.166	.002	.000	.000	.000	.000	.000
	N	333	333	333	333	333	333	333	333	333

Planlama ve Amaç Belirlemeye Teşvik Etme	Korelasyon Değeri	.174**	.377**	.077	-.167**	.363**	.916**	.827**	1.000	.825**
	p	.001	.000	.161	.002	.000	.000	.000	.	.000
	N	333	333	333	333	333	333	333	333	333
Güdüleme ve Öğrenme İçin Harekete Geçmeye Teşvik Etme	Korelasyon Değeri	.131*	.386**	.042	-.204**	.345**	.920**	.794**	.825**	1.000
	p	.016	.000	.441	.000	.000	.000	.000	.000	.
	N	333	333	333	333	333	333	333	333	333

**0.01

* 0.05

Spearman Korelasyon analizi non-parametrik çalışmalarda iki farklı sürekli değişkenlerin birbiri ilişki düzeyini belirlemek için kullanılmaktadır. Bu ilişkinin yüksek olarak kabul edilmesi için korelasyon katsayı değerlerinin 0.50 ile 1.00 arasında olması gerekmektedir (Kalaycı, 2010). Spearman Korelasyon analizi sonucunda Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği toplam puanı ile Öz-Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.166$, $p<.01$). Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği toplam puanı ile Öz-Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği'ne ait strateji kullanımı ve değerlendirmeye teşvik ($r=.174$, $p<.01$), planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme ($r=.174$, $p<.01$), güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme ($r=.131$, $p<.05$) alt boyutları arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Bulgular, Öz-Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği ile Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği'ne ait ustalık ($r=.406$, $p<.1$) alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde; işten kaçınma ($r= -.190$, $p<.01$) alt boyutu arasında negatif yönde zayıf düzeyde; öğrenci ilişkileri ($r=.380$, $p<.01$) alt boyutu arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte; beceri yaklaşımı alt boyutu arasında ($r= -.064$, $p>.05$) ise anlamlı bir ilişki bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği'ne ait Ustalık alt boyutu ile Öz-Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği'ne ait strateji kullanımı ve değerlendirmeye teşvik ($r=.394$, $p<.01$), planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme ($r=.377$, $p<.01$), güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme ($r=.386$, $p<.01$) alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği'ne ait işten kaçınma alt boyutu ile Öz-Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği'ne ait strateji kullanımı ve değerlendirmeye teşvik ($r=-.173$, $p<.01$), planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme ($r=-.167$, $p<.01$), güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme ($r=-.204$, $p<.01$) alt boyutları arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği'ne ait öğrenci ilişkileri alt boyutu ile Öz-Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği'ne ait strateji kullanımı ve değerlendirmeye teşvik ($r=.378$, $p<.01$), planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme ($r=.363$, $p<.01$), güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme ($r=.345$, $p<.01$) alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği'ne ait beceri yaklaşımı alt boyutu ile Öz-Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği'ne ait strateji kullanımı ve değerlendirmeye teşvik ($r=.076$, $p>.05$), planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme ($r=.077$, $p>.05$), güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme ($r=.042$, $p>.05$) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin öğretmeye yönelik hedef yönelimleri incelendiğinde ustalık alt boyutunun en yüksek puan otalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin mesleki yaşamlarında çoğunlukla mesleki becerileri öğrenme, geliştirme ve kazanmayı amaçladıkları sonucunu vermektedir. Şimşek (2019) sınıf öğretmenlerinin ustalık hedef yönelimlerinin kendi gelişimlerinin yanında öğrencilere de katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Bu doğrultuda, mesleki gelişimin yanında; öğrencilerin değerli bireyler olarak kabul edilmesi, ihtiyaç ve beklentilerinin göz ardı edilmemesi gerektiğine dikkati çekmektedir. Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimleri incelendiğinde ikinci en yüksek puan öğrenci ilişkileri alt boyutuna aittir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrencileri ile daha içten ilişkiler kurmayı ve onları önemseyeceğini göstermeyi amaçladıkları, bu sayede kendilerini daha iyi ve başarılı gördükleri sonucunu vermektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerine karşı hoşgörülü olması ve onlara ilgi göstermesi öğrencilerin

mutlu olmasını sağlamaktadır (Aydın vd., 2019). Öğrencilerin mutlulukları aynı zamanda onlarında okulda geçirdiği zaman kalitesinin, akademik ve günlük yaşam becerilerinin yüksek olmasını sağlamaktadır (Sarı ve Cenkseven, 2008). Bütün bunlar göz önüne alındığında öğretmenlerin ustalık ve öğrenci ilişkileri yönelimlerine sahip olmaları istenen bir durumdur. İşten kaçınma alt boyutu ise ölçeğin en düşük puan ortalamasına sahip olan alt boyuttur. Bu bulguya dayanarak sınıf öğretmenlerinin günü çok az çaba harcayarak bitirmeyi amaçlamadıkları, sorunlardan kaçmayarak ve çözerek kendilerini başarılı gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgular öğretmenler ile gerçekleştirilen diğer çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir (Saban & Yıldızlı, 2017, Avcu vd., 2021).

Öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde ölçek genel puanının yüksek, alt boyutların puan ortalamalarının da yüksek ve birbirine benzer olduğu görülmüştür. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik ederken yalnızca bir strateji gelişimine değil birçok stratejinin aynı anda gelişimini önemseydiğini, öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik etmekte belirli bir davranış biçimine odaklanmak yerine bütüne odaklandıklarını göstermektedir. Alanyazında rastlanan çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir (Arpat, 2020; Ünver vd., 2022). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin planlama ve amaç belirlemesini beklerken aynı zamanda güdülenmesini, harekete geçmesini, strateji kullanmasını ve değerlendirme yapmasını da beklemektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin, öğrencilere bu becerilerin bütününe verdiğini düşündükleri söylenebilir. Bu becerilere sahip olan öğrenciler gerekli zamanlarda kendi amaçlarını belirleyebilir, uygun stratejileri seçebilir, kendilerini motive edip değerlendirmelerini yapabilirler (Çiltaş, 2011). Öğrencilerin becerilerinin gelişmesi, öğrenme sorumluluklarının alması, özerk kararlar verebilmesi dolayısıyla öğrencinin aktif rol oynayabilmesi, öğretmenlerin gerekli ortamı hazırlaması ile sağlanabilir (Üredi & Üredi, 2005). Öğrenci merkezli öğretim ve çağdaş eğitim modellerinde bahsedilen becerilerin gelişmesi ve kullanılması önem arz etmektedir. Bu sebeple bu çalışmada ulaşılan bulgular çağdaş eğitim anlayışı ile tutarlı bir sonuç sağlamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin hedef yönelimlerinin kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde ölçek genelinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir fakat ölçeğin ustalık alt boyutunda anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu bulgu üzerine yapılan testlerden; 1-5 yıl ve 11-15 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık bulunmazken 6-10 yıl arası mesleki deneyim süresine sahip olan sınıf öğretmenlerinin 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek ustalık yönelimine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip olan sınıf öğretmenlerinin 10 yıldan fazla mesleki deneyime sahip olan sınıf öğretmenlerine göre mesleki becerilerine katkıda bulunmaya daha açık, kendini geliştirmeye daha yakın nitelikte oldukları sonucuna ulaşılabılır. Sınıf öğretmenlerinin öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik düzeylerinin kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde ölçek genelinde ve ölçeğin alt boyutlarında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Alanyazın bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir (Arpat, 2020; Binici İlaslan, 2022; Ünver vd., 2022). Bu doğrultuda öğretmenlerin öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme düzeylerinin kıdem yıllarından etkilenmediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin hedef yönelimleri ile öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenmelerini teşvik etme düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla elde edilen bulgular, öğretmenlerin öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik düzeylerinin öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimleri ile paralellik gösterdiğini göz önüne sermektedir. Bu sonuç doğrultusunda öğretmeye yönelik hedef yönelimleri yüksek olan sınıf öğretmenlerinin öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca elde edilen sonuç alanyazında öğretmenlerin hedef yönelimleri ve öz-düzenleyici öğrenme arasında ilişki olabileceğini öngören diğer çalışmaları da desteklemektedir (Altun & Erden, 2007; İrven & Şenler, 2017; Atun & Bayram, 2020).

Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimlerinin öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçeğinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Bu durum öğretmeye yönelik hedef yönelimi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin aynı zamanda öğrencilerinin öğrenmede strateji kullanımını desteklediği ve kendini değerlendirmesi için teşvik ettiği, amaç belirlemesini ve planlama yapmasını motive ettiği, öğrencilerini harekete geçirme konusunda teşvik ettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme ölçek geneli ile sınıf öğretmenlerinin öğretmeye yönelik hedef yönelimleri ölçeğinin alt boyutlarıyla aralarında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik ile hedef yönelimlerinden ustalık boyutu en yüksek derecede pozitif anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Bu bulgu ustalık yönelimi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini öz-düzenleyici öğrenme konusunda teşvik ettikleri sonucunu vermektedir. Bu sonuca dayanarak; mesleki becerileri öğrenme, geliştirme ve kazanmayı amaçlayan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini de geliştirmelerini etkilediği söylenebilir. Öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçek geneli ile hedef yönelim ölçeğinin diğer alt boyut olan öğrenci ilişkileri boyutu arasında benzer şekilde pozitif olmak üzere anlamlı ilişki söz konusudur. Bu ilişki daha içten ilişkiler kurup,

öğrencilerine değer verdiğini hissettiren sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Öğretmenleri onlar ile ilgilenen ve onlara karşı hoşgörülü olan öğrenciler diğerlerine göre daha mutludur ve bu öğrencilerin mutlulukları akademik ve günlük yaşam becerilerinin de yüksek olmasını sağlar (Sarı & Cenkseven, 2008; Aydın vd., 2019). Bununla birlikte hedef yönelimi ölçeğinin alt boyutlardan biri olan işten kaçınma ile öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçek geneli arasında negatif anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu durum da gününü çok az çaba harcayarak bitirmeyi amaçlayan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmelerine yönelik teşvik edici bir ortam oluşturmadıklarına aksine negatif bir etkide buldukları anlamına gelmektedir. Bu sebeple öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişmesi için öğretmenlerin işten kaçınmaması, çaba harcamaktan kaçmaması gerekmektedir. Bu durum öğretmenlerin çalıştıkları okula ve kuruma yönelik yüksek örgütsel bağlılığa sahip olması ile sağlanabilir (Bilgin, 2018). Bu sonuçlara ek olarak öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçek geneli ile hedef yönelimi ölçeğinin alt boyutu olan beceri yaklaşımı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Üstün öğretme becerilerini göstermeyi amaçlayan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik etmesi üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır.

Öğretmeye yönelik hedef yönelimi ölçeğine ait ustalık alt boyutu ile öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçeğine ait tüm alt boyutlar ile arasında pozitif yönlü olmak üzere anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişkiye bağlı olarak mesleki becerilerini geliştiren, mesleki hayatlarında yeni öğrenmeler açık olan sınıf öğretmenlerinin, strateji kullanıp kendilerini değerlendirme konusunda öğrencilerini güdülediği, öğrencilerini kendi öğrenme için amaç belirleme, planlama yapma, yaptıkları planları pratiğe dönüştürmeleri için motive ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmeye yönelik hedef yönelimi ölçeğine ait öğrenci ilişkileri alt boyutu ile öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçeğine ait tüm alt boyutlar ile arasında pozitif yönlü olmak üzere anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğrencileri ile arasının iyi olmasını ön planda tutan, içten ilişkiler kurmayı önemseyen sınıf öğretmenlerinin aynı zamanda öğrencilerinin strateji kullanımını ve kendini değerlendirme konusunda onları desteklediği, öğrencilerini kendi öğrenmeleri üzerinde amaç oluşturmaları, amaçlarına yönelik plan oluşturmaları, plana uygun şekilde öğrenme gerçekleştirmeleri ve motivasyonlarını toplamaları için destekledikleri anlamına gelmektedir. Öğretmeye yönelik hedef yönelimi ölçeğine ait işten kaçınma alt boyutu ile öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçeğine ait tüm alt boyutlar ile arasında negatif yönlü olmak üzere anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durum gününü en az çaba ile geçirmeyi, öğrenme-öğretme üzerine çok çalışmamayı amaçlayan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin bir amaç belirlemeyip planlama yapması, güdülenip planı gerçekleştirmesi ve gerçekleştirdiklerini değerlendirmesi üzerinde olumlu bir etki yaratmak yerine olumsuz etkilerde bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmeye yönelik hedef yönelimi ölçeğine ait beceri yaklaşımı alt boyutu ile öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçeğine ait tüm alt boyutlar ile arasında herhangi bir anlamlı ilişkiye rastlanılmamıştır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin üstün becerilerinin sergilenme yöneliminde olmasının, öğrencilerinin amaç geliştirme, plan yapma, amacı yerine getirme için istekli olma, strateji kullanma ve öz değerlendirme yapma gibi davranışlarının üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin öğretmeye yönelik hedef yönelimleri orta düzey puan ortalamasına sahipken öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik düzeylerinin yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Gelecekte öğretmenlerin öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenmeyi uygulamada ne ölçüde ve nasıl teşvik ettiklerinin araştırılması bize bu konuda ayrıntılı bilgiler sağlayacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik etmeleri konusunda düşünceleri ve gerçekleştirdikleri uygulamalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyacaktır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmeye yönelik hedef yönelimlerinin ve öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik düzeylerinin mesleki deneyim süresinden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat öğretmeye yönelik hedef yönelimi ölçeğine ait ustalık alt boyutunda tespit edilen anlamlı farklılıktan dolayı 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip olan sınıf öğretmenlerinin 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan sınıf öğretmenlerine göre mesleki becerilerine katkıda bulunmaya daha açık, kendini geliştirmeye daha yakın nitelikte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmeye yönelik hedef yönelimleri ve öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik düzeyleri birbirleri ile paralel bir ilişki sağlamaktadır. Ayrıca öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçeği alt boyutları olan strateji kullanımı ve değerlendirmeye teşvik etme, planlama ve amaç belirlemeye teşvik etme, güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeye teşvik etme alt boyutları öğretmeye yönelik hedef yönelim ölçeği alt boyutlarından ustalık ve öğrenci ilişkileri alt boyutları ile pozitif bir ilişki içerisindedir. Bununla birlikte, öğretmeye yönelik hedef yönelim ölçeği alt boyutlarından işten kaçınma alt boyutu ile negatif ilişki içinde olduğu anlaşılmaktadır. Oysa, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişmesi için öğretmenlerin işten kaçınmaması, çaba harcamaktan kaçmaması gerekmektedir. Bu durum öğretmenlerin çalıştıkları okula ve kuruma yönelik yüksek örgütsel bağlılığa sahip olması ile sağlanabilir (Bilgin, 2018). Öğretmenlerin çalıştıkları kurma bağlılıklarının artırılması için onlara fırsatlar sunmak öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişmesine destek olacaktır. Bu sayede, öğrencilerin nitelikli bir öğrenme-öğretme süreci içinde deneyimlemelerine katkıda bulunacaktır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar çalışma için herhangi bir finansal destek almamışlardır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmişlerdir.

Kaynakça / References

- Altun, S. & Erden, M. (2007). Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Edu 7, 2(1), 1-16*.
- Arpat, S. (2020). *Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Etme ile Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkı Arasındaki İlişki*. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Atun, T. & Bayram, Z. (2020). Soruşturmaya dayalı fen öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinde öz düzenleme becerileri gelişimine etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(1), 659-679*.
- Avcu, Y. E., Börekçi, C., Ateş, B. & Kaya, G. E. (2021). Investigating the Goal Orientations for Teaching of Teachers in Turkey According to Different Variables. *International e-Journal of Educational Studies, 5(9), 41-54*.
- Aydın, B., Kara, E., & Günbey, M. (2019). İlkokul yıllarında öğrencileri mutlu ve mutsuz eden öğretmen davranışları ve bu davranışların etkileri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 9(1), 69-92*.
- Bilgin, Y. (2018). *Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Çalışma Yaşam Kalitesi, Psikolojik İyi Oluş ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Binici İlaslan, B. (2022). *Öğretmenlerin Öğrenme Stratejileri Farkındalık Düzeyi ile Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Teşvik Edicilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Can, A. (2020). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi: Ankara.
- Çelik Ercoşkun, N. & Gündoğdu, K. (2017). Öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 7(13), 1-13*.
- Çiltas, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(5), 1-11*.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95(2), 256-273*.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34(3), 169-189*.
- Erhan T., Çarıkcı, H & Alparslan, M. (2018). Akademisyenlerin başarı hedefleri üzerinde değerlerinin ve motivasyon kaynaklarının rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 9(21), 57-72*.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen Adaylarının Hedef Yönelimleri, Akademik ve Öğretmenlik Özyeterlikleri Arasındaki İlişkiler ile Bu Değişkenlerin Akademik Başarının Yordanmasındaki Rolü*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Sage Publications Ltd., London.
- İrven, Ö. & Şenler, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersin yönelik motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(2), 367-379*.
- Kalaycı, Ş. (2010). *Spss Uygulamaları Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım: Ankara.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel: Ankara.

- Saban, A. & Yıldızlı, H. (2017). Turkish primary school teachers' goal orientations for teaching. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 348–355.
- Sarı, M. & Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1–16.
- Şimşek, N. (2019). Öğretmenlerin mesleki beceri yeterlikleri ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2152–2165.
- Uysal, S. & Gündoğdu, K. (2019). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisi, yaklaşımları ve öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1902–1928.
- Ünver, G., Cansever, B. A. & Çavaş, P. (2022). İlkokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ilişkin algıları ile öz düzenlemeyi destekleyen ve engelleyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 47(212), 229–249.
- Üredi, I. & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250–260.
- Üzbe, N. (2013). *Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldızlı, H., Saban, A. & Baştuğ, M. (2016). Öğretmeye yönelik hedef yönelimi ölçeği'nin türkçe'ye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1254–1267.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.