



AIR Öz Belirleme Ölçeği-Öğretmen Formu: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması¹

Adaptation of AIR Self-Determination Scale- Educator Version to Turkish

Damla CUMALI²/ Çıgıl AYKUT³

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Başvuru Tarihi / Application Date: 30.09.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 01.12.2025

Atıf İçin / To Cite This Article: Cumalı, D. ve Aykut, Ç. (2025). AIR öz belirleme ölçeği-öğretmen formu: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-11.

ÖZ: Bu çalışmada, AIR Öz Belirleme Ölçeği-Öğretmen Formunun Türkçeye uyarlanması ve Türk eğitim sistemi bağlamında geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması amaçlanmıştır. Çalışma, 2023–2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Rize ilinde 3. ve 4. sınıf düzeylerinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Uyarlama sürecinde çeviri, uzman görüşü alınması, dilsel ve kültürel uyarlamalar ve düzenlemeler yapılmıştır. Veriler 300 öğretmenden toplanmış ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları kullanılarak analiz edilmiştir. DFA sonuçları, ölçeğin beş faktörlü yapısını doğrulamış; elde edilen uyum indeksleri ($\chi^2/sd = 2.13$, RMSEA = .061, CFI = .93, TLI = .92, SRMR = .07) modelin kabul edilebilir ve mükemmel uyum sınırları içerisinde olduğunu göstermiştir. Güvenirlik analizleri ise ölçeğin alt boyutlarının yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu ortaya koymuş, Cronbach Alfa katsayıları .86 ile .93 arasında bulunmuştur. AIR Öz Belirleme Ölçeği-Öğretmen Formunun Türkçeye uyarlama sürecinde elde edilen bulgular, ölçeğin öğrencilerin öz belirleme düzeylerini değerlendirmede güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda ölçek, sınıf öğretmenlerine öğrencilerin öz belirleme düzeylerini sistematik biçimde izleme ve öğretim süreçlerini düzenleme olanağı sağlamaktadır. Ayrıca, ölçeğin kapsayıcı eğitim uygulamalarının güçlendirilmesine, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının desteklenmesine ve öğretmenlerin kanıta dayalı kararlar almasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Öz belirleme, ölçek uyarlama, geçerlik, güvenirlik, sınıf öğretmeni

ABSTRACT: The present study aimed to adapt the AIR Self-Determination Scale–Educator Form into Turkish and to examine its validity and reliability within the context of the Turkish education system. The research was conducted during the spring semester of the 2023–2024 academic year with primary school teachers working at the 3rd and 4th grade levels in Rize. The adaptation process included translation, expert evaluations, linguistic and cultural modifications, and necessary revisions. Data were collected from 300 teachers and analyzed using Confirmatory Factor Analysis (CFA) and Cronbach’s alpha reliability coefficients. The CFA results confirmed the

¹ Bu makale, birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında “Öz Belirlemeli Öğrenme Modelinin Duygu ve Davranış Bozukluğu Riski Olan Öğrencilerin Derse Katılma Davranışlarının Artırılmasına Etkisi” başlıklı doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

² Öğr. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, damla.cumali@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6681-0124

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, cigil@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0365-9930

five-factor structure of the scale, with fit indices ($\chi^2/df = 2.13$, RMSEA = .061, CFI = .93, TLI = .92, SRMR = .07) indicating acceptable to excellent model fit. Reliability analyses further demonstrated high internal consistency across subscales, with Cronbach's alpha values ranging from .86 to .93. These findings suggest that the Turkish version of the scale is a valid and reliable instrument for assessing students' self-determination levels. Accordingly, the scale provides classroom teachers with a systematic means of monitoring students' self-determination and adjusting instructional processes. Moreover, it holds potential to strengthen inclusive education practices, support student-centered pedagogical approaches, and inform evidence-based decision-making by teachers. Overall, the Turkish adaptation of the AIR Self-Determination Scale–Educator Form offers a valuable tool for both researchers and practitioners in comprehensively evaluating students' self-determination skills. The research findings indicate that the Turkish form is a reliable and valid instrument for assessing students' self-determination levels.

Keywords: Self-determination, scale adaptation, validity, reliability, primary school teacher

1. GİRİŞ

Son yıllarda öz belirleme kavramı, eğitim araştırmaları ve uygulamalarında önemli hale gelmiştir. Bu önem, özellikle kapsayıcı eğitim, öğrenci özerkliği ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi bağlamında belirginleşmektedir (Deci & Ryan, 2000; Field vd.,1998; Karoly, 1993; Mithaug, 1993; Nota vd., 2007; Shogren vd., 2017; Wehmeyer & Schalock, 2001; Wehmeyer, 2005; Zimmerman & Schunk, 2011). Öz belirleme, Deci ve Ryan'ın 70'li yıllarda geliştirdiği öz belirleme kuramına (Self Determination Theory) dayanmakta olup bireyin kişisel hedefleri, değerleri ve ilgi alanlarına göre davranışlarını başlatma ve düzenleme konusunda özerk olma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Deci & Ryan, 1985). Eğitim bağlamında öz belirleme, öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını, akademik başarılarını ve kişisel yaşamlarına yönelik sonuçlarını etkileyen bir dizi beceriler bütünü olarak ele alınmaktadır (Deci & Ryan, 2000; Wehmeyer, 1996; Wehmeyer & Schalock, 2001). Bu beceriler arasında hedef belirleme, problem çözme, karar verme ve kendini savunma (self-advocacy) vb. yer almaktadır (Algozzine vd., 2001; Field & Hoffman, 1994; Wehmeyer, 1996). Dolayısıyla öz belirleme, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde özne durumuna geçmelerini, kendi öğrenme yollarını şekillendirmelerini ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmelerini destekleyen kritik bir yapı olarak önemli yere sahiptir.

Öz belirleme becerilerinin erken yaşlardan itibaren desteklenmesi, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır. İlkokul dönemi, çocukların temel akademik ve sosyal becerileri kazandıkları, kimlik gelişimlerinin temellerinin atıldığı bir dönem olarak vurgulanmaktadır (Eccles, 1999). Bu dönemde öz belirleme becerilerinin (hedef belirleme, karar verme, problem çözme ve kendini savunma gibi) yapılandırılmış öğrenme deneyimleriyle desteklenmesi, öğrencilerin özerklik duygusunu güçlendirmekte, sınıf içi etkinliklere aktif katılımını arttırmakta ve öğrenme süreçleri üzerinde sorumluluk almalarını teşvik etmektedir (Patrick vd., 2007; Wehmeyer & Palmer, 2003). Ayrıca öz belirlemeye dayalı uygulamalara erken yaşta yer verilmesi; öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini, hedef odaklılıklarını ve zorluklar karşısında psikolojik dayanıklılıklarını geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Zimmerman & Schunk, 2011).

Öz belirleme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerin, duygusal iyi oluşun ve psikolojik gelişimin desteklenmesinde de kilit rol oynamaktadır (Deci & Ryan, 2000; Wehmeyer, 2005). Yapılan araştırmalar, yüksek düzeyde öz belirleme becerileri sergileyen öğrencilerin prososyal davranışlarda bulunma, öz düzenleme stratejilerini kullanma ve yaşam doyumunu yaşama olasılıklarının daha fazla olduğunu göstermektedir (Deci & Ryan, 2000; Shogren vd., 2015). Buna karşılık, öz belirleme becerilerini sergileme düzeyi düşük olan öğrenciler genellikle öğrenilmiş çaresizlik ve motivasyon düşüklüğü ile karşı karşıya kalmakta, bu durum ise ilerleyen süreçlerde akademik başarı ve psikolojik uyum üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilmektedir (Lackaye & Margalit, 2006). Ayrıca, öz belirleme becerilerinin bağımsız yaşam becerileriyle yakından bağlantılı olması, bu becerilerin tüm öğrenciler için olduğu kadar özel gereksinimli öğrenciler açısından da kritik bir önem taşıdığını göstermektedir (Wehmeyer & Schwartz, 1997). Diğer bir deyişle hem tipik gelişim gösteren öğrenciler hem gelişimsel, akademik ya da sosyal beceriler açısından risk grubunda bulunan öğrenciler için de öz belirleme becerilerinin değerlendirilmesine olanak sağlayan ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tür ölçekler, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik öz belirleme düzeylerini sistematik biçimde gözlemleyip destekleyebilmesine olanak sağlamaktadır.

Öz belirleme becerilerinin çok yönlü önemi dikkate alındığında, eğitim ortamlarında bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik müdahaleler ile bu süreçlerin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçlarının önemli hale geldiği görülmektedir (Field vd.,1998; Wehmeyer, 2005). Öğrencilere öz belirleme becerilerinin kazandırılmasını hedefleyen müdahaleler, genellikle öğrencilere seçim yapma, hedef belirleme, problem çözme ve kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme gibi becerileri öğretmeye odaklanmaktadır (Agran vd., 2002). Bununla birlikte, eğitimcilerin, öğrencilerin mevcut öz belirleme düzeyleri hakkında anlamlı veriler elde edebilmesi için güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla desteklenmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, ölçme araçlarının geliştirilmesi veya farklı kültürel ve eğitsel bağlamlara uyarlanması, yalnızca etkili ve verimli müdahale programlarının

geliştirilmesine katkı sağlamakla kalmamakta; aynı zamanda uygulanan programların etkililiğinin değerlendirilmesi açısından da işlevsel araç niteliği taşımaktadır (Shogren vd., 2008; Zhang vd., 2005). Bu doğrultuda, öğrencilerin öz belirleme düzeyinin güvenilir biçimde ölçülmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarının anlaşılması ve etkili öğretim planlarının oluşturulması açısından kritik bir ihtiyaç haline gelmektedir.

Eğitim sürecinde öğretmenler, öğrencilerde öz belirlemeli davranışların kazandırılmasını sağlama ve değerlendirme süreçlerinde kilit paydaşlar olarak önemli rol üstlenmektedir. Öğretmenler, sınıf içi ve okul temelli günlük etkinlikler sırasında öğrencilerin davranışlarını, sosyal etkileşimlerini ve seçim yapma eğilimlerini doğrudan gözlemleyebilmektedir. Bu nedenle öğretmenler tarafından sağlanan veriler, öğrencilerin doğal öğrenme ortamlarında öz belirleme düzeylerinin değerlendirilmesi ve buna bağlı olarak öğretim uygulamalarının şekillendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Shogren vd., 2008). Bununla birlikte, öğrencilerin öz belirlemeli davranışlarının değerlendirilmesine yönelik ölçme araçlarının Türkiye dahil birçok ülkede sınırlı olduğu görülmektedir. Türk eğitim sisteminde son yıllarda öz belirleme becerilerinin kazandırılmasının önemi giderek artmasına rağmen özellikle ilkökul düzeyindeki öğrencilerin öz belirlemeli davranışlarını değerlendirmek için geçerli, güvenilir ve kültürel bağlama uyarlanmış araçların eksikliği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, öz belirleme kavramının kuramsal temellerine dayalı (Wehmeyer & Schalock, 2001), farklı kültürlerde geliştirilmiş ve etkililiği ortaya konmuş ölçme araçlarının, Türkiye'nin kültürel ve eğitsel bağlamına uygun örneklemeler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıyla uyarlanmasına yönelik bir ihtiyaç bulunmaktadır.

Öz belirleme becerilerinin değerlendirilmesine yönelik araçlardan biri, Wolman vd. (1994) tarafından geliştirilen AIR Öz Belirleme Ölçeği-Öğretmen Formudur. Bu ölçek, Wehmeyer'in (1992) öz belirleme modeline dayanarak geliştirilmiş olup öğrencilerin öz belirleme becerilerini ve bu becerileri sergileme fırsatlarını değerlendirmeye olanak sunmaktadır. Ölçek, yalnızca öğrenciler için kullanılabilir değildir. Ölçeğin eğitimciler ve ebeveynler gibi farklı paydaşlar tarafından da kullanılabilen formları bulunmaktadır. Özellikle ölçeğin Öğretmen Formu, öğretmenlere öğrencilerin sınıf içindeki gözlemlenebilir davranışları üzerinden öz belirleme becerilerini değerlendirme olanağı sunmakta; ayrıca öğrenme ortamının bu becerilerin gelişimini ne ölçüde desteklediğini belirleme açısından da işlev görmektedir (Wolman vd., 1994).

AIR Öz Belirleme Ölçeği-Öğretmen Formunun Türkçeye uyarlama çalışması, Türkçe eğitim veren ilkökullarda kullanılması yönüyle literatürdeki önemli boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Türk eğitim sisteminde öğrenci merkezli öğrenme, kapsayıcı uygulamalar ve bütüncül gelişime verilen önemin artması (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018), öğrencilerin öz belirleme becerilerini değerlendirmek için öğretmenlere güvenilir araçların sağlanmasının önemini daha da belirgin hale getirmektedir. Bu doğrultuda, ölçek, öğrencilere öz belirleme becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretmenlerin etkili ve verimli kararlar almalarına katkı sağlaması, öğrencilerin, akademik, sosyal ve psikolojik alanlardaki gelişimsel ihtiyaçlarının desteklenmesine yönelik müdahale programlarının geliştirilmesinde ise öğrencilerinin öz belirleme düzeylerini belirlemek için bilimsel olarak güvenilir bir araç sunması yönüyle önemli yer tutmaktadır.

Ölçeğin, gelişimsel yetersizlikler, öğrenme güçlükleri ve diğer özel gereksinimli olan bireyler de dâhil olmak üzere çeşitli öğrenci grupları üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (Garrels & Granlund, 2018; Mumbardo vd., 2018; Taub & Werner, 2025; Wong vd., 2017). Bu durum, söz konusu ölçeğin eğitim ortamlarında uygulanabilirliğini göstermesi açısından önemli yer tutmaktadır. Tüm bu özellikleri, AIR Öz Belirleme Ölçeğini, Türkiye'de ilkökul düzeyinde olan öğrencilerin öz belirleme becerilerini değerlendirmeye yönelik araçlardaki boşluğun giderilmesi açısından güçlü hâle getirmektedir. Bu doğrultuda, öğrenci ve ebeveyn formlarının da bulunduğu AIR Öz Belirleme Ölçeğinin bu çalışmada Öğretmen Formunun Türkçeye uyarlama çalışmasının gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması sınıf öğretmenlerinden oluşan grupta gerçekleştirilecektir. Sonuç olarak, bu çalışmada AIR Öz Belirleme Ölçeği-Öğretmen Formunun Türkçeye uyarlanması amaçlanmaktadır. Böylece, Türkçe eğitim veren

ilkokullarda kullanılabilecek, öğretmen gözlemine dayalı, kuramsal olarak temellendirilmiş ve kültürel açıdan uyarlanmış bir öz belirleme değerlendirme aracının alan yazına kazandırılması hedeflenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

AIR Öz Belirleme Ölçeği-Öğretmen Formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması, 2023-2024 eğitim- öğretim yılı bahar döneminde Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 3. ve 4. sınıf düzeyinde eğitim veren öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sınıf düzeylerine göre dağılımları ve sayıları Tablo 1’de gösterilmektedir. Katılımcıların 182’si kadın, 118’i erkek öğretmenden oluşmakta; yaş ortalamaları 40, mesleki deneyim ortalamaları ise 17 yıl olarak belirlenmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubuna Dahil olan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

		n	Toplam	%
Cinsiyet	Kadın	182	300	60.7
	Erkek	118	300	39.33
Sınıf	3. sınıf	177	300	59
	4. sınıf	123	300	41

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, Wolman vd. (1994) tarafından geliştirilen AIR Öz Belirleme Ölçeği-Öğretmen Formu (AIR Self-Determination Scale-Educator Form) kullanılmıştır. Ölçek, öğrencilerin öz belirleme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirmek amacıyla oluşturulmuş olup, öğrencilerin hem öz belirleme yeterliklerini hem de bu becerileri sergileyebilecekleri fırsatlara erişim durumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Form, beş bölümden (“Öz Belirleme Davranış Bilgisi”, “Öz Belirlemeli Davranışlarını Gerçekleştirme Yeteneği”, “Öz Belirlemeli Davranışlarını Gerçekleştirme Bilgisi ve Yeterliği”, “Okulda Öz Belirlemeli Davranışlarını Sergilemeye Yönelik Fırsatlar”, “Evde Öz belirlemeli Davranışlarını Sergilemeye Yönelik Fırsatlar”) oluşmakta ve her bölümde altı madde olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmaktadır. İlk üç faktör, öğrencilerin öz belirleme becerilerine ilişkin bilgi, beceri ve yeterliklerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. İki bölüm ise, öğrencilerin, öz belirleme davranışlarını sergileyebilmeleri için okul ve ev ortamlarında sunulan fırsatları değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Diğer bir deyişle, öğrencinin ev ve okul ortamlarında karar verme süreçlerine katılması, seçenekler arasında tercih yapabilmesi, kendi hedeflerini oluşturma konusunda ne ölçüde desteklendikleri gibi durumların, öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Tüm maddeler için 5’li Likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır (1= Hiçbir zaman, 2= Nadiren, 3= Bazen, 4= Çoğu zaman, 5= Her zaman). AIR Öz Belirleme Ölçeği-Öğretmen Formunun puanlama süreci, her bir bölümde yer alan maddelerin aşamalı ve sistematik adımlarla değerlendirilmesini içermektedir. Ölçekte yer alan maddeler, benzer içeriklere sahip olacak şekilde iki ana bölümden (kapasite, fırsat) oluşmaktadır. Uygulayıcı, her bir maddeye verilen Likert tipi puanları iki madde bir grup olacak şekilde toplar ve bu toplamı, ilgili skor işleme kutusuna kaydeder. Bu işlem, tüm ikili madde grupları için ayrı ayrı gerçekleştirilir. Her bölümdeki ikili madde gruplarının puanları hesaplandıktan sonra, elde edilen tüm skorlar toplanarak o bölüme ait toplam puan elde edilir ve ilgili sütunun alt kısmında yer alan kutucuğa yazılır. Aynı puanlama süreci, ölçeğin her iki temel bölümü olan kapasite (ilk üç bölüm) ve fırsat bölümleri (son iki bölüm) için ayrı ayrı yürütülür. Her iki bölümden elde edilen toplam puan, en düşük 0, en yüksek 150 olacak şekilde değişkenlik göstermektedir. Bu puan aralığı, öğrencinin öz belirleme düzeyini nicel olarak ifade etmektedir. Ölçekte yer alan maddelere ek

olarak, öğretmenlerin, öğrencilerin öz belirleme becerilerine ilişkin görüşlerini ifade etmelerine olanak tanıyan üç açık uçlu soru da yer almaktadır. Bu sorular, öğrencinin kendi amaçlarını belirleme ve bu amaçlara ulaşmak için plan yapma yeterliklerine ilişkin öğretmenlerden nitel veri elde edilmesini sağlamaktadır. Bu yönüyle ölçek hem nicel hem de nitel veri toplayabilen bütüncül bir değerlendirme aracı niteliği taşımaktadır.

2.3. Ölçeğin Çeviri Çalışması

Uyarlamanın başlangıç aşamasında, ölçeği oluşturan 30 madde araştırmacı ve iki çeviri uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri sonrasında dört ayrı üniversitede özel eğitim alanında uzmanlaşmış, öz belirleme becerilerini içeren çalışmaları bulunan ve ileri düzey İngilizce diline hâkim beş akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar, maddelerin Türk dil yapısına ve kültürüne uygunluğunu kontrol etmiş ve Türkçe anlaşılabilirliğini incelemiştir. Yapılan değerlendirmeler doğrultusunda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Türkçeye çevrilen ölçek maddeleri, ardından farklı dil uzmanları tarafından yeniden orijinal diline çevrilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra, taslak ölçeğin maddelerinin anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla 30 sınıf öğretmenine pilot uygulama yapılmıştır. Katılımcılardan ölçek maddelerini yanıtlamaları istenmiş, elde edilen geri dönütler doğrultusunda maddelerin anlam ve ifade açıklığı üzerine gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçeğe son hali verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, her biri ölçek maddelerini anlaşılır ve okunaklı bulmuş, yalnızca iki sınıf öğretmeni ölçeğin cevaplanma süresini uzun bulduğunu ifade ederken 28 sınıf öğretmeni uzun olmadığını ifade etmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında 300 öğretmenden elde edilen veriler analiz edilmiştir. AIR Öz Belirleme Ölçeği-Öğretmen Formunun uyarlanmasına ilişkin analizler JASP yazılımı kullanılarak yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), maddeler arasındaki ilişkilerden hareketle ölçeğin temel faktör yapısını ortaya koymayı amaçlarken, DFA, önceden belirlenmiş kuramsal yapının elde edilen verilerle ne düzeyde örtüştüğünü test etmeye yönelik bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2015). Bu çalışmada AIR Öz Belirleme Ölçeğinin daha önce geliştirilmiş ve kuramsal olarak yapılandırılmış bir ölçme aracı olması nedeniyle mevcut modelin geçerliliğini sınamak için DFA tercih edilmiştir. DFA sürecinde modelin uyum indeksleri (X^2/Sd , CFI, TLI, RMSEA, SRMR) değerlendirilmiş, ayrıca modifikasyon önerileri (modification indices) incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, aynı faktörde yer almaları ve teorik olarak ilişkilendirilebilir olmaları nedeniyle M25 ve M26 maddelerinin hata terimleri arasında bir kovaryans yolu serbest bırakılmıştır. Bu düzenleme sonrasında modelin uyum değerlerinde iyileşme gözlenmiştir. Ölçeğin güvenirliği, Cronbach Alfa katsayısı aracılığıyla değerlendirilmiştir. Cronbach Alfa, ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle olan iç tutarlılığını belirlemeye yönelik ve ölçek geliştirme çalışmalarında sıklıkla kullanılan bir istatistiktir (Tavşancıl, 2006).

3. BULGULAR

3.1. Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, AIR Öz Belirleme Ölçeği-Öğretmen Formunun beş faktörlü yapısının doğrulanmasına yönelik ikinci düzey Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Bu analiz sürecinde, kuramsal modelin elde edilen veriyle ne düzeyde uyumlu olduğunu belirlemek üzere çeşitli uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Çalışmada kullanılan temel uyum indeksleri arasında Kikare uyum testi (Chi- Square Goodness- of- Fit Test), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker- Lewis Index) ve SRMR

(Standardized Root Mean Square Residual) yer almaktadır. DFA sonucundan elde edilen uyum indekslerinin modelin yapısal geçerliliğini destekleyip desteklemediğinin değerlendirilmesinde Hu & Bentler (1999) ile Kelloway (2015) tarafından önerilen ölçütler dikkate alınmıştır. Elde edilen bulgular ile her bir uyum indeksine ilişkin değerler aşağıda bulunan Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: AIR Öz Belirleme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum	Ölçek Değerleri
χ^2/Sd	$2 < \chi^2/Sd < 5$	$0 < \chi^2/Sd < 2$	2.13
RMSEA	$.05 < RMSEA < .08$	$0 < RMSEA < .05$	.061
TLI	$.95 < TLI < .97$	$.97 < TLI < 1$	.92
CFI	$.90 < CFI < .95$	$.95 < CFI < 1$	.93
SRMR	$.05 < SRMR < .08$	$0 < SRMR < .08$	.07

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, elde edilen uyum indeksleri $\chi^2/sd = 2.13$, $RMSEA = 0.61$, $TLI = 0.92$, $CFI = 0.93$ ve $SRMR = 0.07$ olarak elde edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, modelin uyum düzeyinin değerlendirilmesinde kullanılan kriterler (Hu & Bentler, 1999; Kelloway, 2015) temel alınarak, doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indekslerinin en az kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı belirlenmiştir.

Tablo 3: Doğrulayıcı Faktör Analizi

Faktörler	Maddeler	Madde Yükleri
Faktör1	M1	0.754
	M2	0.826
	M3	0.774
	M4	0.824
	M5	0.768
	M6	0.769
Faktör2	M7	0.692
	M8	0.734
	M9	0.804
	M10	0.740
	M11	0.771
	M12	0.758
Faktör3	M13	0.689
	M14	0.787
	M15	0.690
	M16	0.777
	M17	0.740

	M18	0.667
Faktör4	M19	0.697
	M20	0.754
	M21	0.740
	M22	0.690
	M23	0.671
	M24	0.724
Faktör5	M25	0.824
	M26	0.791
	M27	0.845
	M28	0.818
	M29	0.827
	M30	0.865

DFA bulguları incelendiğinde, madde yüklerinin 0.66 ile 0.86 arasında değiştiği saptanmıştır. Elde edilen bu yüklerin, alan yazında kabul edilebilir alt sınır olarak önerilen 0.32 değerinin oldukça üzerinde olması her bir maddenin ait olduğu faktörü anlamlı ve güçlü bir biçimde yordadığını göstermektedir.

3.2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliğine yönelik analizlerde, alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .90, .88, .86, .86, .93 olarak bulunmuştur. Psikometrik değerlendirmelerde .70 ve üzerindeki Cronbach Alfa değerleri ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenirliliğe sahip olduğuna işaret etmektedir (Kline, 2005). Bu doğrultuda elde edilen bulgular AIR Öz Belirleme Ölçeği-Öğretmen Formunun her bir alt boyutunun yüksek düzeyde iç tutarlılık gösterdiğini ve güvenilir bir ölçme aracı niteliği taşıdığını ortaya koymaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, AIR Öz Belirleme Ölçeği-Öğretmen Formunun Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu kapsamda ilgili ölçeğin geçerliliği ve güvenirliliği analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin beş faktörlü yapısının doğrulandığını ve ölçme aracının Türk eğitim sistemi bağlamında kullanılabilir olduğunu göstermektedir. DFA sonuçları, uyum indekslerinin kabul edilebilir ve mükemmel uyum sınırları içerisinde yer aldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, Cronbach Alfa katsayıları ölçeğin güçlü bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, AIR Öz Belirleme Ölçeği-Öğretmen Formunun, öğrencilerin öz belirleme düzeylerini değerlendirmede güvenilir ve geçerli bir araç olarak kullanılabileceğine işaret etmektedir.

Elde edilen sonuçlar, öz belirleme becerilerinin eğitim araştırmalarındaki artan önemine paralel biçimde değerlendirilmelidir. Öz belirleme, bireylerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimleriyle doğrudan ilişkili olduğundan, bu becerilerin öğretmenler aracılığıyla gözlemlenmesi ve ölçülmesi kritik öneme sahiptir (Deci & Ryan, 2000; Field & Hoffman, 1994). Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin öğrencilerin öz belirleme davranışlarını güvenilir bir ölçek aracılığıyla değerlendirmesinin, öğretim süreçlerinin düzenlenmesi ve kapsayıcı eğitim uygulamalarının güçlendirilmesi (Shogren vd., 2017) açısından önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir.

Alan yazında öz belirleme becerilerinin erken yaşta kazandırılmasının öğrencilerin özerkliklerini, akademik başarılarını ve yaşam doyumlarını artırdığına dair pek çok bulgu yer almaktadır (Deci & Ryan,

2000; Shogren vd., 2015; Zimmerman & Schunk, 2011). Bu çalışmada elde edilen geçerlik ve güvenirlik bulguları, AIR Öz Belirleme Ölçeği-Öğretmen Formunun Türkçe uyarlamasının, bu tür araştırmaların Türk eğitim bağlamında yapılabilmesine olanak sunduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmen formlarının kullanımı, öğrencilerin doğal öğrenme ortamlarında gözlemlenebilir davranışlarına dayalı değerlendirme yapılabilmesi açısından önemlidir. Bu durum, öğrencilerin öz belirleme becerilerinin yalnızca bireysel özellikler olarak değil, aynı zamanda öğrenme ortamıyla etkileşim halinde gelişen dinamik bir yapı olarak ele alınmasına imkân tanımaktadır.

AIR Öz Belirleme Ölçeği-Öğretmen Formu, sınıf öğretmenlerinin tipik gelişim gösteren öğrencilerin öz belirleme becerilerini değerlendirmeleri için uyarlanmış bir araç olmakla birlikte, özel gereksinimli ve risk grubunda yer alan öğrenciler açısından da önemli bir işlev taşımaktadır. Öz belirleme, öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesi ve toplumsal yaşama etkin katılımlarının sağlanması açısından kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Wehmeyer & Schwartz, 1997). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi olarak sınıflarında bulunan bireylerin yanı sıra öğrenme güçlüğü, düşük akademik başarı ya da sosyal-duygusal uyum sorunları nedeniyle risk grubunda bulunan öğrencilerin öz belirleme düzeylerini de değerlendirmeleri, bu gruplara yönelik daha hedeflenmiş ve etkili müdahale programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Böylelikle, ölçeğin kullanımı yalnızca tipik gelişim gösteren öğrencilerin değil, aynı zamanda özel gereksinimli ve risk grubunda yer alan öğrencilerin öz belirleme becerilerinin kapsamlı bir biçimde değerlendirilmesine ve bu doğrultuda gelişimsel profillerinin oluşturulmasına olanak tanımaktadır.

Bunun yanı sıra, ölçeğin Türkçeye uyarlanmış hali, eğitim araştırmacıları için de önemli bir imkân sunmaktadır. Farklı yaş gruplarında, sosyo-ekonomik düzeylerde ve kültürel bağlamlarda yapılacak uygulamalar, ölçeğin kullanım alanlarını genişletebilir ve ulusal düzeyde normların oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Bu sayede, öz belirleme becerilerinin farklı öğrenci gruplarında nasıl geliştiğine dair daha kapsamlı ve karşılaştırmalı veriler elde edilebilecektir.

Sonuç olarak bu çalışma, ölçeğin hem akademik çalışmalarda hem de uygulamalı eğitim araştırmalarında kullanılabilecek güçlü bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmenlerin öğrencilerin öz belirleme düzeylerini sistematik biçimde değerlendirebilmesi, sınıf içi müdahalelerin planlanmasına, kapsayıcı eğitim uygulamalarının desteklenmesine ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının güçlendirilmesine katkı sunmaktadır (Agran vd., 2002; Wehmeyer vd., 2013). Bunun yanı sıra, ölçeğin Türkçeye uyarlanmış formu, eğitim politikalarının kanıta dayalı kararlarla şekillendirilmesine ve öğrencilere yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasına yönelik programların geliştirilmesine de önemli bir zemin hazırlamaktadır.

Etik ile İlgili Hususlar

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmaya ait etik kurul bilgileri aşağıdaki gibidir:

Etik değerlendirmeyi yapan kurulun adı: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 15/03/2024

Etik değerlendirme belgesinin sayı numarası: E-77082166-302.08.01-906297

KAYNAKLAR

- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2002). Increasing the problem-solving skills of students with developmental disabilities participating in general education. *Remedial and Special Education, 23*(5), 279–288. <https://doi.org/10.1177/07419325020230050301>
- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. W., & Wood, W. M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research, 71*(2), 219–277. <https://doi.org/10.3102/00346543071002219>
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. *İçinde Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (ss. 11–40). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_2
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children, 9*(2), 30–44. <https://doi.org/10.2307/1602703>
- Field, S., & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals, 17*(2), 159–169. <https://doi.org/10.1177/088572889401700205>
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide for teaching self-determination*. Council for Exceptional Children.
- Garrels, V., & Granlund, M. (2018). Measuring self-determination in Norwegian students: Adaptation and validation of the AIR Self-Determination Scale. *European Journal of Special Needs Education, 33*(4), 466–480. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1342420>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A view. *Annual Review of Psychology, 44*(1), 23–52. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000323>
- Kline, T. J. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Sage.
- Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities, 39*(5), 432–446. <https://doi.org/10.1177/00222194060390050501>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 eğitim vizyonu*.
- Mithaug, D. E. (1993). *Self-regulation theory: How optimal adjustment maximizes gain*. Praeger.
- Mumbardó, C., Guàrdia Olmos, J., & Giné Giné, C. (2018). Assessing self-determination in youth with and without disabilities: The Spanish version of the AIR self-determination scale. *Psicothema, 30*(2), 173–178. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.349>
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 51*(11), 850–865. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x>
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 83–98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2017). Causal agency theory. *İçinde Development of self-determination through the life-course* (ss. 55–67). Springer Netherlands.

- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenbark, G. G., & Little, T. D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(4), 256–267. <https://doi.org/10.1177/0022466913489733>
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Little, T. D., Garner, N., & Lawrence, M. (2008). Understanding the construct of self-determination: Examining the relationship between the Arc's Self-Determination Scale and the American Institutes for Research Self-Determination Scale. *Assessment for Effective Intervention*, 33(2), 94–107. <https://doi.org/10.1177/1534508407311395>
- Taub, T., & Werner, S. (2025). Adapting the AIR Self-Determination and Promotion of Autonomous Decision-Making Scales: An exploratory study among young adults with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 72(6), 1106–1120. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2024.2382364>
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel.
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27(4), 302–314.
- Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities. İçinde D. J. Sands & M. L. Wehmeyer (Ed.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (ss. 15–34). Paul H. Brookes Publishing.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113–120. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.113>
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 131–144.
- Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. L. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *International Journal of Rehabilitation Research*, 24(4), 273–281.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Shogren, K., Williams-Diehm, K., & Soukup, J. H. (2013). Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination. *The Journal of Special Education*, 46(4), 195–210.
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63(2), 245–255. <https://doi.org/10.1177/001440299706300207>
- Wolman, J., Campeau, P., DuBois, P., Mithaug, D., & Stolarski, V. (1994). *AIR self-determination scale: Professional manual*. American Institutes for Research.
- Wong, P. K. S., Wong, D. F. K., Zhuang, X. Y., & Liu, Y. (2017). Psychometric properties of the AIR Self-Determination Scale: The Chinese version (AIR SDS-C) for Chinese people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(3), 233–244. <https://doi.org/10.1111/jir.12343>
- Zhang, D., Wehmeyer, M. L., & Chen, L. J. (2005). Parent and teacher engagement in fostering the self-determination of students with disabilities: A comparison between the United States and the Republic of China. *Remedial and Special Education*, 26(1), 55–64. <https://doi.org/10.1177/07419325050260010701>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. İçinde B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Ed.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (ss. 15–26). Routledge.