



**T.C.**

**AKSARAY ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN YÜRÜTÜCÜ İŞLEV  
BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİK  
İNANÇLARI ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MEVLUDE YILDIRIM**

**DANIŞMAN**

**DOÇ. DR. HATİCE GÖZDE ERTÜRK KARA**

**AKSARAY 2023**



**T.C.**  
**AKSARAY ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN YÜRÜTÜCÜ İŞLEV**  
**BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİK**  
**İNANÇLARI ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MEVLUDE YILDIRIM**

**DANIŞMAN**  
**DOÇ. DR. HATİCE GÖZDE ERTÜRK KARA**

**AKSARAY 2023**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren .....(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

**Adı:** Mevlude

**Soyadı:** YILDIRIM

**Bölümü:** Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

**İmza:**

**Teslim Tarihi:**

### TEZİN

**Türkçe Adı:** Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin Geliştirilmesi

**İngilizce Adı:** Development of Self-Efficacy Beliefs Scale on Supporting Preschool Children's Executive Function Skills

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

**Yazar Adı Soyadı:** Mevlude YILDIRIM

**İmza:** .....

**T.C.**  
**AKSARAY ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**JÜRİ ONAY SAYFASI**

Mevlude YILDIRIM tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği’nin Geliştirilmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Aksaray Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**İMZA**

**Danışman:** Doç. Dr. Hatice Gözde ERTÜRK KARA

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Kocaeli Üniversitesi)

.....

**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm Akyol

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)

.....

**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande Aydos

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul Kültür Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 14/04/2023

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun .....tarih ve..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü  
Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU  
İmza

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca gece gündüz fark etmeksizin en ümitsiz anlarımda yanımda olan, bilgi ve tecrübesiyle bu yolda bana ışık tutan kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Gözde ERTÜRK KARA'ya benim için bir danışmandan çok daha fazlası olduğu için teşekkürü bir borç bilirim.

Lisans eğitimimiz sürecinde bizleri sürekli akademi yoluna adım atmaya teşvik eden kıymetli hocam Prof. Dr. Murat KURT'a teşekkür ederim.

Tez sürecimde desteğini ve ilgisini esirgemeyen kıymetli hocam Prof. Dr. Gülşah BAŞOL'a çok teşekkür ederim. Prof. Dr. İbrahim ARPACI, Dr. Öğr. Üyesi Seda DEMİR ve Arş. Gör. Dr. Ayça ÜLKER'e kıymetli görüşlerini paylaşarak destek oldukları için teşekkür ederim.

Tez Savunma Komitesi'nde jüri olarak yer alan Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm AKYOL ve Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS'a kıymetli görüş ve önerilerini paylaşarak yol gösterdikleri için teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde yardımına koşan, desteğini esirgemeyen burada tek tek isimlerini sayamayacağım kadar fazla arkadaşşıma ve meslektaşlarıma kıymetli katkıları için çok teşekkür ederim. Tez sürecimde nazımı çeken, beni motive eden dostlarıma çok teşekkür ederim.

Bu hayatta sahip olduğum en değerli varlığıım olan aileme, başta annem Meral YILDIRIM ve babam Ekrem YILDIRIM'a beni bugünlere getirdikleri için çok teşekkür ederim. Ablam İlknur KOÇAK ve eşı Emrah KOÇAK'a bütün destekleri ile yanımda oldukları için teşekkür ederim. Tez sürecimde yüzümü güldüren biricik yeğenim Yağız Kağan KOÇAK'a teşekkür ederim. Kardeşlerim, neşe kaynaklarıım Sedanur YILDIRIM, Beyzanur YILDIRIM ve Fatma Efsa YILDIRIM'a teşekkür ederim. İYİ Kİ VARSINIZ...

**T.C. AKSARAY ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN YÜRÜTÜCÜ İŞLEV  
BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİK  
İNANÇLARI ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Mevlude Yıldırım, Aksaray 2023**

**ÖZET**

Bu araştırmada, Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği-Öğretmen Formu'nun (YİBDÖ-Ö) geliştirilmesi amaçlanmıştır. Tarama modeline uygun olarak yürütülen araştırmanın örneklemini Ankara'daki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan toplam 600 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, SPSS 25 ve AMOS 21 programları kullanılarak, nicel analiz yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Yapı (kavram) geçerliğine ilişkin bulgular açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak tespit edilmiştir. Ayrıca verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık değerleri üzerinden kontrol edilmiştir. Güvenirliğe ilişkin bulgular ise Cronbach Alpha güvenirlik analizi, madde-toplam puan korelasyonu ve madde-kalan korelasyonu kullanılarak tespit edilmiştir. Ayrıca ayırt edicilik testi için ilişkisiz örneklemeler (bağımsız gruplar) t-testine başvurulmuştur. Analizlerin tamamı %95 güven aralığında ve  $p<0,05$  anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. AFA sonucunda, ölçeğin tek boyutlu bir yapı gösteren toplam 25 madde ile açıkladığı toplam varyans %59,207 olarak bulunmuştur. Ayrıca, yapılan DFA ile uyum indeksleri CMIN/Sd=2,324; GFI=0,915; NFI=0,905; CFI=0,943; IFI=0,943; TLI=0,933 ve RMSEA=0,065 olarak bulunmuş ve ölçeğin AFA ile elde edilen yapıyı doğruladığına ve uyum indeksleri bakımından geçerlik şartlarını sağladığına karar verilmiştir. Öte yandan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı  $\alpha=0,971$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin, madde-toplam puan korelasyonu, madde-kalan korelasyonu ve ayırt edicilik yönünden de güvenilir özellikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği-Öğretmen Formu (YİBDÖZ-Ö), bu kapsamda yapılacak ölçme çalışmalarında kullanılabilecek, 4'lü Likert tipteki toplam 25 maddeden oluşan,

geçerli ve güvenilir bir ölçek özelliği göstermektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin YİBDÖZ-Ö'den aldıkları puanlar 36-100 arasında değişmiş ve ortalaması  $75,64 \pm 17,02$  olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete, yaşa, çalışılan okul türüne, okulun bulunduğu yere, mesleki deneyime, alınan hizmet içi eğitim sayısına ve sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği; ancak sınıftaki çocukların yaş grubuna göre anlamlı farklılık göstermediği bulgularına ulaşılmıştır.

**Bilim Kodu:** 11007

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi dönem, öğretmen, öz yeterlik, yürütücü işlev becerileri.

**Sayfa Adedi:** 129

**Danışman:** Doç. Dr. Hatice Gözde ERTÜRK KARA



**T.C. AKSARAY UNIVERSITY GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES**

**DEVELOPMENT OF SELF-EFFICACY BELIEFS SCALE ON SUPPORTING  
PRESCHOOL CHILDREN'S EXECUTIVE FUNCTION SKILLS**

**(M.A. Thesis)**

**Mevlude YILDIRIM, Aksaray 2023**

**ABSTRACT**

In this study, it was aimed to develop “Development of Self-Efficacy Beliefs Scale on Supporting Preschool Children’s Executive Function Skills – Teacher Form”. The sample of the study, which was carried out in accordance with the survey model, consisted of 600 teachers working in pre-school education schools in Ankara. The data of the study were evaluated with quantitative analysis methods using SPSS 25 and AMOS 21 programs. Findings related to construct (concept) validity were determined by exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). In addition, it was checked whether the data showed normal distribution or not, through skewness and kurtosis values. Reliability findings were determined using Cronbach Alpha reliability analysis, item-total score correlation and item-remainder correlation. In addition, unrelated samples (independent groups) t-test was used for the discrimination test. All analyzes were evaluated at 95% confidence interval and  $p < 0.05$  significance level. As a result of EFA, the total variance explained by the scale with 25 items showing a one-dimensional structure was found to be 59.207%. In addition, fit indices were founds as CMIN/Sd=2,324; GFI=0,915; NFI=0,905; CFI=0,943; IFI=0,943; TLI=0,933 ve RMSEA=0,065, and it was decided that the scale confirmed the structure obtained by EFA and met the validity conditions in terms of fit indices. On the other hand, Cronbach Alpha reliability coefficient was determined as  $\alpha = 0.971$  for the whole scale. In addition to these, it was concluded that the scale showed reliable features in terms of item-total score correlation, item-remainder correlation and discrimination. As a result, “Development of Self-Efficacy Beliefs Scale on Supporting Preschool Children’s Executive Function Skills – Teacher Form” is a valid and reliable scale consisting of a total of 25 4-point Likert-type items that can be used in measurement studies to be carried out in this context. The scores of the preschool teachers participating in the research on the scale ranged from 36 to 100 and the average was determined as  $75,64 \pm 17,02$ . It was concluded that teachers' self-efficacy levels were at a good level. In addition, teachers' self-efficacy levels differ significantly according to gender, age, type of school, location of the school, professional experience, the number of in-service training received and the number of children in the classroom; however, it was found that children’s age didn’t make a significant difference on teacher’s self-efficiency levels.

**Science Code:** 11007

**Key Words:** Preschool, preschool teacher, self-efficacy, executive function skills.

**Page Number:** 129

**Consultant:** Assoc. Prof. Dr. H. Gözde ERTÜRK KARA



## İÇİNDEKİLER

|                                             |      |
|---------------------------------------------|------|
| TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU..... | i    |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI .....         | ii   |
| JÜRİ ONAY SAYFASI.....                      | iii  |
| TEŞEKKÜR .....                              | iv   |
| ÖZET .....                                  | v    |
| ABSTRACT.....                               | vii  |
| İÇİNDEKİLER .....                           | ix   |
| TABLolar LİSTESİ.....                       | xiii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ.....                       | xv   |
| EKLER .....                                 | xvi  |
| BÖLÜM I.....                                | 1    |
| GİRİŞ.....                                  | 1    |
| 1.1. PROBLEM DURUMU .....                   | 1    |
| 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....                | 6    |
| 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....                | 6    |
| 1.4. PROBLEM CÜMLESİ.....                   | 8    |
| 1.4.1. Alt Problemler .....                 | 8    |
| 1.5. SAYILTILAR .....                       | 8    |

|                                                                     |           |
|---------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1.6. SINIRLILIKLAR .....                                            | 8         |
| 1.7. TANIMLAR .....                                                 | 9         |
| <b>BÖLÜM II .....</b>                                               | <b>10</b> |
| <b>ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ</b>                       |           |
| <b>ARAŞTIRMALAR.....</b>                                            | <b>10</b> |
| 2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE .....                                         | 10        |
| 2.1.1. YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ .....                              | 10        |
| 2.1.2. YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLERİN GELİŞİMİ .....                           | 18        |
| 2.1.2.1. Çalışan Belleğin Gelişimi .....                            | 19        |
| 2.1.2.2. Engelleyici Kontrolün Gelişimi .....                       | 19        |
| 2.1.2.3. Bilişsel Esnekliğin Gelişimi .....                         | 20        |
| 2.1.3. Yürütücü İşlev Becerilerinin Değerlendirilmesi .....         | 20        |
| <b>BÖLÜM III.....</b>                                               | <b>24</b> |
| <b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>                                     | <b>24</b> |
| 3.1. YURT İÇİNDE YAPILAN İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....                   | 24        |
| 3.2. YURT DIŞINDA YAPILAN İLGİLİ ÇALIŞMALAR .....                   | 27        |
| <b>BÖLÜM IV .....</b>                                               | <b>30</b> |
| <b>YÖNTEM .....</b>                                                 | <b>30</b> |
| 4.1. ARAŞTIRMA MODELİ .....                                         | 30        |
| 4.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ .....                          | 30        |
| 4.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....                                    | 31        |
| 4.3.1. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev              |           |
| Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği- |           |
| Öğretmen Formu (YİBDÖZ-Ö) .....                                     | 31        |
| 4.3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği     |           |
| (ÖzyÖ) .....                                                        | 32        |

|                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.3.3. Demografik Bilgi Formu .....                                                          | 33 |
| 4.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ .....                                                               | 33 |
| 4.5. VERİLERİN ANALİZİ.....                                                                  | 33 |
| BÖLÜM V .....                                                                                | 36 |
| BULGULAR.....                                                                                | 36 |
| 5.1. KATILIMCILARA İLİŞKİN BULGULAR.....                                                     | 36 |
| 5.2. YAPI (KAVRAM) GEÇERLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR .....                                        | 41 |
| 5.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Bulguları.....                                        | 41 |
| 5.2.2. Normal Dağılım Bulguları .....                                                        | 47 |
| 5.2.3. Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) Bulguları .....                                      | 48 |
| 5.3. ÖLÇÜT GEÇERLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR.....                                                 | 54 |
| 5.4. GÜVENİRLİĞE İLİŞKİN BULGULAR.....                                                       | 55 |
| 5.4.1. Cronbach Alpha Güvenirlilik Analizi .....                                             | 55 |
| 5.4.2. Madde-Toplam Puan Korelasyonu .....                                                   | 56 |
| 5.4.3. Madde-Kalan Korelasyonu.....                                                          | 57 |
| 5.4.4. Ayırt Edicilik Testi (Alt %27-Üst %27 Testi).....                                     | 58 |
| 5.5. ALT PROBLEMLERE YÖNELİK BULGULAR.....                                                   | 59 |
| 5.5.1. Katılımcıların Öz Yeterlik Düzeyleri .....                                            | 59 |
| 5.5.2. Katılımcıların Öz Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere<br>Göre İncelenmesi..... | 60 |
| 5.5.2.1. Cinsiyet .....                                                                      | 60 |
| 5.5.2.2. Yaş.....                                                                            | 61 |
| 5.5.2.3. Görev Yapılan Okul Türü .....                                                       | 62 |
| 5.5.2.4. Okulun Bulunduğu Yer .....                                                          | 63 |
| 5.5.2.5. Mesleki Deneyim Süresi .....                                                        | 64 |
| 5.5.2.6. Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısı.....                                                | 64 |
| 5.5.2.7. Sınıftaki Çocukların Yaş Grubu.....                                                 | 65 |

|                                          |            |
|------------------------------------------|------------|
| <b>BÖLÜM VI.....</b>                     | <b>67</b>  |
| <b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b> | <b>67</b>  |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>                    | <b>71</b>  |
| <b>EKLER .....</b>                       | <b>93</b>  |
| <b>TEZ DEĞERLENDİRME FORMU .....</b>     | <b>110</b> |



## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 4.1. Yibdöz-Ö Puanlarına Ait Çarpıklık Ve Basıklık Değerleri.....                            | 34 |
| Tablo 5.1. Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı .....                               | 36 |
| Tablo 5.2. Katılımcıların Mesleki Deneyim Süresine Göre Dağılımı .....                             | 37 |
| Tablo 5.3. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okullara Ait Tanıtıcı Özellikler .....                  | 37 |
| Tablo 5.4. Katılımcıların Görev Yaptıkları Sınıflara Ait Tanıtıcı Özellikler .....                 | 38 |
| Tablo 5.5. Katılımcıların Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısına Ait İstatistikler .....             | 39 |
| Tablo 5.6. Katılımcıların Verim Aldıklarını Düşündükleri Hizmet İçi Eğitimler .....                | 40 |
| Tablo 5.7. 81 Maddeye Ait Alt Boyut Yapısı Ve Açıklanan Varyans.....                               | 41 |
| Tablo 5.8. Maddelere Ait Ortak Varyanslar (Communalities) .....                                    | 43 |
| Tablo 5.9. 25 Maddeye Ait (Ölçeğin Son Hali) Alt Boyut Yapısı Ve Açıklanan Varyans .....           | 44 |
| Tablo 5.10. Maddelere Ait Faktör Yükleri.....                                                      | 45 |
| Tablo 5.11. Maddeler Arası Korelasyon Matrisi .....                                                | 46 |
| Tablo 5.12. Maddelere Ve Ölçek Toplam Puanına Ait Çarpıklık Ve Basıklık Değerleri .....            | 47 |
| Tablo 5.13. Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği'nin Uygulandığı Katılımcılara Ait Tanıtıcı Bulgular ..... | 48 |
| Tablo 5.14. Katılımcıların Verim Aldıklarını Düşündükleri Hizmet İçi Eğitimler ....                | 51 |
| Tablo 5.15. Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri Bulguları .....                             | 52 |
| Tablo 5.16. Maddelere Ait Faktör Yükleri (Yol Katsayıları) .....                                   | 52 |
| Tablo 5.17. Özyö Ve Yibdöz-Ö Puanları Arasındaki Korelasyon .....                                  | 54 |
| Tablo 5.18. Özyö İçin Cronbach Alpha Güvenirlik Bulguları .....                                    | 55 |
| Tablo 5.19. Cronbach Alpha Güvenirlik Bulguları .....                                              | 55 |

|                                                                                                                            |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Tablo 5.20. Madde-Toplam Puan Korelasyonu Bulguları.....</b>                                                            | <b>56</b> |
| <b>Tablo 5.21. Madde-Kalan Korelasyonu Bulguları .....</b>                                                                 | <b>57</b> |
| <b>Tablo 5.22. Ayırt Edicilik Testi (Alt %27-Üst %27 Testi) Bulguları .....</b>                                            | <b>59</b> |
| <b>Tablo 5.23. Öz Yeterlik Düzeyine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular.....</b>                                                  | <b>59</b> |
| <b>Tablo 5.24. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....</b>                         | <b>61</b> |
| <b>Tablo 5.25. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması .</b>                                  | <b>61</b> |
| <b>Tablo 5.26. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması .....</b>                       | <b>62</b> |
| <b>Tablo 5.27. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançlarının Okulun Bulunduğu Yere Göre Karşılaştırılması .....</b>             | <b>63</b> |
| <b>Tablo 5.28. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançlarının Mesleki Deneyime Göre Karşılaştırılması .....</b>                  | <b>64</b> |
| <b>Tablo 5.29. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançlarının Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Karşılaştırılması .....</b> | <b>65</b> |
| <b>Tablo 5.30. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançlarının Sınıftaki Çocukların Yaş Grubuna Göre Karşılaştırılması.....</b>   | <b>65</b> |
| <b>Tablo 5.31. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançlarının Sınıftaki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması .....</b>          | <b>66</b> |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 1. Miyake'nin Yürütücü İşlev Modeli.....                                    | 13 |
| Şekil 2. Çok Bileşenli Çalışma Belleği Modeli .....                               | 13 |
| Şekil 3. Anderson Yürütücü İşlev Modeli .....                                     | 15 |
| Şekil 4. Yürütücü İşlevle İlgili Beyin Bölgelerinin Medial Görünümü .....         | 16 |
| Şekil 5. Yamaç Birikinti Grafiği .....                                            | 44 |
| Şekil 6. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Ulaşılan Path (Yol) Diyagramı ..... | 54 |
| Şekil 7. Katılımcıların Öz Yeterlik Puanlarının Dağılımı.....                     | 60 |

## **EKLER**

|                                                                                                                                                                 |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Ek 1. Etik Kurul Onayı.....</b>                                                                                                                              | <b>94</b>  |
| <b>Ek 2. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni.....</b>                                                                                                         | <b>95</b>  |
| <b>Ek 3. Ölçek Kullanım İzni .....</b>                                                                                                                          | <b>96</b>  |
| <b>Ek 4. Uzman Görüş Formu.....</b>                                                                                                                             | <b>97</b>  |
| <b>Ek 5. Veri Toplama Sürecinde Kullanılan 81 Madde Ölçek Formu .....</b>                                                                                       | <b>102</b> |
| <b>Ek 6. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği-Öğretmen Formu (Yibdöz-Ö) .....</b> | <b>108</b> |
| <b>Ek 7. Tez Değerlendirme Formu .....</b>                                                                                                                      | <b>110</b> |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlik inançları ölçeğinin geliştirilmesi amacıyla problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi ve alt problemler, sınırlılıklar, sayıtlar, tanımlar ve okul öncesi dönemde yürütücü işlev becerileri hakkında literatür bilgisine yer verilecektir.

#### 1.1.Problem Durumu

Okul öncesi eğitimi, çocuğun zihinsel süreçlerinin desteklenmesi noktasında önemlidir. Okul öncesi dönemde zihinsel süreçlere eğitim programları aracılığıyla öğretmenler tarafından destek sağlanmaktadır. Öğretmenler, çocukların çevreye uyum sağlayabilmeleri ve doğru koşullarda gelişmeye devam edebilmeleri için çocukları farklı sınıf içi stratejiler ile desteklemelidir. Okul öncesi dönem yaşamın ilk altı yılını kapsayan, çocuğun fiziksel, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişiminin en hızlı olduğu, kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı dönemdir. Bu dönem çocuğun çevresel uyaranlara en açık olduğu dönemdir. Bu bağlamda çevre çocuğun gelişiminde büyük önem arz etmektedir. Çevre, uyaranlar yönünden ne kadar zengin olursa çocuğun gelişimi o oranda desteklenebilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların bilişsel, sosyal, psikomotor, dil ve öz bakım becerilerinin yanında öz düzenleme becerilerinin de geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Alan yazın incelendiğinde çeşitli araştırmalarda öz düzenlemenin birçok farklı tanımına rastlanmıştır. Bu bağlamda öz düzenleme becerisini Rothbart & Bates (1998) uyum sağlama, uygun olmayan davranışların engellenmesi, dikkat, duygu ve davranışın kontrolü ile hazzın ertelenmesi gibi kavramları içinde barındıran ve bireysel farklılıklardan etkilenen karmaşık bir yapı olarak; Sansone ve Thoman (2005) istek ve hedeflerimiz doğrultusunda yol alma,

bir duruma odaklanma, izleme ve düzenlemeyi içeren bir beceri olarak; Bauer & Baumeister (2011) bireyin duygularını, davranışlarını ve isteklerini düzenleyebilmesi, gerektiğinde erteleyebilmesi ve bunlardan vazgeçebilmesi, sosyal ortamlarda uygun davranışlar sergileyebilmesi, dikkatini amacına yöneltip sürdürerek amacına ulaşabilmesi olarak; Smith Donald vd. (2007) davranış düzenleme, duygu düzenleme ve bilişsel düzenlemeyi içeren çok boyutlu bir yapı olarak tanımlamışlardır.

Bireyin yaşamında önemli bir yer tutan öz düzenleme becerisi doğumla birlikte başlamaktadır. Okul öncesi dönemde, öz düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli oranda değişim görülmektedir (Bronson, 2000). Nörobilimciler, insanlar büyüdükçe, tüm sistemlerin öz düzenlemeyi desteklemek için geliştiğini ve bunu kolaylaştırmada çevresel faktörlerin rolünü vurgulamaktadır. (Shanker, 2013).

Vygotsky, öz düzenleme becerilerinin gelişiminde sosyal etkileşimlerin ve deneyimlerin önemini altını çizmekte ve çocukların bu becerilerini yetişkinlerin destekleyebileceğini belirtmektedir (Bodrova & Leong, 2013). Bronfenbrenner da geliştirmiş olduğu Ekolojik Sistemler kuramında çocuğun gelişiminin yaşadığı çevreden ve bu çevrelerin birbirleriyle olan karmaşık etkileşimlerinden etkilendiğini belirtmektedir (Bronfenbrenner, 1994).

Yapılan pek çok araştırma çocuğun farklı gelişim alanlarının desteklenmesi üzerinde öz düzenleme becerilerinin rolü olduğuna işaret etmektedir (Blair & Razza, 2007; Duru & Balkıs, 2014; Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007; Sektnana, McClelland, Acocka, & Morrison, 2010; Suchodolets, Trommsdorff, Heikampa, Wieber, & Gollwitzer, 2009; Torres, 2011; Williford, Whittaker, Vitiello, & Downer, 2013). Yapılan araştırmalar öz düzenleme becerilerinin öğrenmeye olan katkısına dikkat çekmektedir (Veenman & Spaans, 2005; Wang, Haertel, & Walberg, 1990). Öz düzenleme becerilerinin erken dönemde gelişimi, çocukların okula hazırlanışları ve erken akademik becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Blair & Diamond, 2008; Blair & Razza, 2007). Öz düzenleme becerileri yüksek olan çocukların dikkatini odaklamayı, yönergeleri takip etmeyi, akranları ve öğretmeni ile etkileşim kurmayı daha kolay sağladıkları görülmüştür (Rubin, Nelson, Hastings, & Asendorpf, 1999).

Öz düzenlemenin davranış düzenleme boyutu, davranışsal dürtülerin kontrolü ve motor kontrolü; duygu düzenleme boyutu, duyguları tanımlama ve nitelendirmeyi, negatif uyarılmayı hafifletmeyi, kızgınlığı uygun tepkilerle ifade etmeyi ve öfkeye tahammül etmeyi; bilişsel düzenleme boyutu ise dikkati düzenlemeyi, yürütücü işlevleri ve işleyen

belleği içermektedir (Smith-Donald ve diğerleri, 2007; akt. Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018). Erken çocukluk dönemi öz-düzenleme çalışmaları çerçevesinde genellikle çaba gerektiren kontrol becerileri (effortful control) ve yürütücü işlevlerin (executive functions) yer aldığı tespit edilmiştir (Blair & Razza, 2007; Liew, 2012; Zhou, Chen, & Main, 2012). Öz düzenlemenin çeşitli alt boyutlarını inceleyen araştırmalar bu iki kavramın çocuklarda bilişsel, duygusal ve davranışsal düzenlemeyi ortaya koyan kavramlar olarak kabul edildiğini bulmuştur (Bridgett, Oddi, Laake, Murdock, & Bachmann, 2013; Mcclelland vd., 2007; Akt., Adagideli, 2018).

Bu araştırmada ele alınacak olan yürütücü işlevler, beyin yapılarını ve bu yapılar arasındaki ilişkileri dikkate alan bir yaklaşımın ürünü olan bilişsel bir süreç olarak tanımlanır (Zhou, Chen, & Main, 2012). Yapılan çalışmalarda yürütücü işlevlerin temel olarak problem çözme, planlama ve organize etme, sıralama, dikkati sürdürme, çatışma direnci, bilişsel esneklik ve yeni olaylarla başa çıkma gibi beceriler olduğu belirtilmiştir (Anderson, 2002, 2008; Cooper-Kahn & Foster, 2013; Corcoran & O'Flaherty, 2017; Goldstein, Naglieri, Princiotta, & Otero, 2014; Harris, 2016; Zelazo ve diğerleri, 2003; Zelazo, Craik, & Booth, 2004; Vitiello & Greenfield, 2017). Bu becerilerin hepsi, yürütücü işlevleri içermektedir. Bu beceriler erken yaşlardan itibaren bilinçli ve programlı olarak desteklenir ve geliştirilirse, çocukların yürütücü işlev becerilerinin giderek artan kullanımı nedeniyle çocuklar bilişsel farkındalığa sahip olacak, bilinçli olarak hareket edecek ve kendi davranışlarının sorumluluğunu alabileceklerdir.

Baron (2003), araştırmasında çocukların yürütücü işlevlerinin, problem çözme sırasında düşünme ve davranış üzerinde önemli bir kontrol sağladığını bulmuştur. Yürütücü işlevlerin bir bileşeni olan üst bilişsel görevler, bilişsel düzeyde veya üstbilişsel düzeyde olabilir ve çocuğun seçeceği üstbilişsel stratejiyi etkiler. Kişi, bir özeti hatırlamanın bütün bir hikayeyi hatırlamaktan daha kolay olduğunu bilmek gibi mevcut bilgisinden daha zor veya daha basit bilgi gerektiren görevler olduğunu bilir. Eylemler (stratejiler), hangi stratejilerin hangi tür bilişsel müdahaleler için işe yaradığına ilişkin geniş bilişsel bilgiyi temsil eder. Bilişsel stratejiler, bilişsel süreçlerin yürütülmesine yol açar ve üstbilişsel stratejiler, bilişsel süreçlerin izlenmesine izin verir (Dawson & Guare, 2009, Guare, 2014).

Alan yazın incelendiğinde genel olarak üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda öğrencilerin yürütücü işlevlerinin kapsamındaki üstbilişsel algılarının, öz-düzenleme becerilerinin, üstbilişsel stratejilerin kullanılmasının, başarının ve tutumlarının akademik

başarı ile doğrudan ilişkili olduğu ve öğrenciler üst bilişsel stratejileri desteklemek için eğitildiğinde yürütücü işlev becerilerinin önemli ölçüde geliştiği görülmektedir (Çakıroğlu, 2007; Downing, Ho, Shin, Vrijmoed, & Wong, 2007; Pilten, 2008; Snyder, Maruff, Pietrzak, Cromer, & Snyder, 2008; Winsler & Fernyhough, 2009; Zelazo, 2015).

Harris (2016) erken çocukluk döneminde yürütücü işlevlerin desteklenmesine ilişkin araştırmasında Peer Buddy'nin (akran öğrenmesi) çocukların yürütücü işlevlerinin gelişimini desteklediğini bulmuştur. Öğretmenlerin geliştirdiği stratejiler, çocukların sınıfta akranlarından destek almaları, planlama ve organizasyon becerileri, dikkat, zaman yönetimi, davranışsal ve duygusal yönetim, çalışma belleği ve tepki kontrolü kazanmaları için onlara yeni fırsatlar yaratmaktadır. Peer Buddy ile yeni arkadaşlar edinmek ve liderlik rolünü geliştirmek için yeni fırsatlara sahip olduklarını vurgulamıştır.

Birçok araştırma yürütücü işlevleri desteklenen çocukların öz düzenleme, dürtü engelleme, kendi eylemlerinin sonuçlarını düşünme, zamanını yönetme ve dikkatlerini sürdürme gibi bilişsel stratejiler kullanarak yürütücü işlevlerini daha iyi yerine getirebildiğini göstermektedir (Barkley, 1997; Harris, 2016; Zelazo, 2015).

Son zamanlarda yapılan çalışmalardan bazıları, yürütücü işlev becerisinin tek bir kavram olarak görülmemesi gerektiğini öne sürmektedir (Hedges, 2010; Hund, Mann, Hesson-McInnis, & Roman, 2017; Meltzer, 2018). Ayrıca çalışmalar erken çocuklukta yürütücü işlevlerin gelişiminin beyin olgunlaşması ve yaşam deneyimiyle bağlantılı bir süreç olduğunu ve bu sürecin çocukların dil, bilişsel ve matematik becerileri de dahil olmak üzere yaşla birlikte gelişen erken öğrenme yetenekleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ileri sürmekte ve çocukların yürütücü işlevlerini geliştirebilmek için bir bütün olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedir (Cooper-Kahn & Foster, 2013; Harris, 2016; Zelazo, 2015). Ancak çoğu araştırma, öğretmenlerin ya yürütücü işlevlerden habersiz olduklarını ya da yürütücü işlevleri çocukların gelişimi için kullanma stratejilerinden habersiz olduklarını ortaya koymaktadır (Barkley, 2012; Kaufman, 2010).

Araştırmalar, okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerilerini geliştirmede diğer dönemlere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir, bu nedenle müdahaleler en çok okul öncesi dönemde etkili olmaktadır (Benson, Sabbagh, Carlson, & Zelazo, 2013; Kaufman, 2010; Vitiello & Greenfield, 2017; Welsh, Nix, Blair, Bierman, & Nelson, 2010; Zelazo, Craik, & Booth, 2004; Garon, Bryson, & Smith, 2008; Montgomery & Koeltzow, 2010).

Hassinger-Das, Jordan, Glutting, Irwin ve Dyson (2014) yaptıkları çalışmada, daha iyi yürütücü işlevlere sahip okul öncesi ve birinci sınıf öğrencilerinin matematikte önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Bascandziev, Tardiff, Zaitchik ve Carey (2015) ise eğitim aracılığıyla 6 yaşındaki çocukların yürütücü işlev becerilerindeki kavramsal değişikliklerin yapısının tahmin edilebileceğini göstermiştir.

Yapılan araştırmalarla yürütücü işlevlerin bebeklik döneminde ortaya çıktığı, 3-12 yaşları arasında gelişerek 10-12 yaşları arasında yetişkin düzeyine ulaştığı ortaya konmuştur (Thorell & Nyberg, 2008; Welsh, ve diğerleri, 2010; Welsh & Pennington, 1988; Willoughby, 2013; Zelazo, 2004). Ayrıca normal gelişim gösteren çocuklarda yürütücü işlev becerilerinin gelişimini ve olgunlaşmasını inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Benson, ve diğerleri, 2013; Biçer, 2015; Carlson & Meltzoff, 2008; Devine & Hughes, 2014; Harris, 2016; Hughes & Ensor, 2011; Hughes, Ensor, Wilson, & Graham, 2010; Karakaş & Karakaş, 2000; Kaufman, 2010; Kayhan, Gredebäck, & Lindskog, 2017; Kayhan, 2010; Korucu, 2014; Mann, Hund, Hesson-McInnis, & Roman, 2017; Masten, ve diğerleri, 2012; Sazcı, 2014; Şahin, 2015; Şahin & Arı, 2016; Thorell & Nyberg, 2008; Vratsidis, 2016; Wang, Devine, Wong, & Hughes, 2016).

Yapılan çalışmalarda çocuklarda yürütücü işlevlerin değerlendirilmesi ile ilgili performans ve davranış ölçütlerine dayalı iki yaklaşım bulunmaktadır. Çocukların yürütücü işlevlerinin davranış derecelendirme ölçütleri ile çocuk performansına dayalı ve öğretmen-veli değerlendirmelerine dayalı olarak değerlendirilmeleri arasındaki ilişki çeşitli çalışmalara konu olmuştur (Dekker, Ziermans, Spruijt, & Swaab, 2017; Isquith, Crawford, Espy, & Gioia, 2005; Miranda, Colomer, Mercader, Fernández, & Presentación, 2015; O'Meagher, Norris, Kemp, & Anderson, 2019; Ten Eycke & Dewey, 2016).

‘Öz yeterlik’ (“self efficacy”) kavramı ilk kez 1977 yılında Albert Bandura tarafından ortaya atılmıştır (Pajares, 2003). Bandura (1986)’ya göre başarılı bir performans için bilgi ve beceri yeterli olmamaktadır. Bireyin öz yeterlik inancı motivasyonunu ve davranışlarını etkilemektedir. Örneğin öz yeterlik inancı düşük kimseler gerekli birikime sahip olsalar bile bazı durumlarda bu birikimi kullanmakta güçlük çekebilirler (Bandura, 1990). Buradan hareketle öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin hedefledikleri noktaya ulaşmaları, bir beceriyi ya da davranışı en iyi biçimde gerçekleştirmeleri öz yetkinlik inancı daha düşük olan bireylere oranla çok daha olasıdır. Bu bağlamda okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerilerini desteklemede öz yeterlik inancı fazla olan bireylerin bu beceriyi

destekleme noktasında daha başarılı olacaklarını söylemek mümkündür. Bu doğrultuda araştırmanın problemi Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği-Öğretmen Formu'nun geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirilmesidir.

## **1.2.Araştırmanın Amacı**

Araştırmada, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerilerini desteklemelerine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesini sağlayacak olan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği-Öğretmen Formu”nun geliştirilmesi ve ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Ayrıca geliştirilen ölçek ile okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlik inançları düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının düzeyinin sınıf, okul ve öğretmene ilişkin çeşitli özelliklere (yaş, cinsiyet, meslek yılı, şehirde/köyde çalışma durumu, sınıf mevcudu) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması amaçlanmıştır.

## **1.3.Araştırmanın Önemi**

Öz düzenleme kişisel ve sosyal bakımdan büyük bir öneme sahiptir. Kişisel yönden, kişinin iyiliğinde ve hayatta başarılı olmasında anahtar görevi görmektedir (McClelland, ve diğerleri, 2014). Toplumsal bağlamda bakıldığında ise öz düzenleme toplumsal düzeni ve kişilerarası ilişkilerin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesini sağlamaktadır (Eisenberg & Wang, 2003). Öz düzenleme çocuklukta gelişip yetişkinlikte de etkisini sürdürmektedir. Araştırmalar, öz düzenleme becerileri yüksek olan bireylerin iş yaşamı ve sosyal yaşamda daha başarılı olduklarını göstermektedir (Duckworth & Seligman, 2005; Tangney, Baumeister, & Boone, 2004). Öte yandan öz düzenleme becerileri düşük olan bireylerde yeme bozuklukları, madde kullanımı, toplumsal ahlaka aykırı davranma, başkalarını küçük görme ve başkalarına hakaret etme, şiddete başvurma gibi davranış sorunlarına rastlanıldığı görülmektedir (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018). Çeşitli araştırmalar okul öncesi dönemde gelişmeye başlayan öz düzenlemenin yetişkinlik döneminde de etkili olduğunu göstermiştir (Duckworth ve Seligman, 2005; Tangney, Baumeister ve Boone, 2004; Ertürk

Kara, Güler Yıldız ve Fındık McClelland, vd., 2014; Eisenberg ve Wang, 2003;). Öz düzenlemenin alt boyutlarından birisi olan yürütücü işlev becerileri doğuştan gelmemekle birlikte, bireyler yürütücü işlev becerilerini geliştirme potansiyeli ile doğarlar ve bu potansiyel çocuk geliştikçe ortaya çıkar (The Center on the Developing Child, 2020). Bu sebeple okul öncesi dönemden başlayarak çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ihtiyaç vardır. Yürütücü işlevler bir hava trafik kontrolörü gibi çalışarak karmaşık beyin fonksiyonlarını düzenlemekte ve neyin daha önemli olduğuna karar vermekte önemli bir rol oynamaktadır. Yürütücü işlevlerin var olmadığı durumda beynin işlediği birçok uyaran aynı anda piste inmeye çalışan yüzlerce uçak gibi düşünülebilir (Lohnes, 2022).

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerilerinin ölçüldüğü ve çocukların yürütücü işlev becerilerinin çeşitli değişkenler ile ilişkisinin incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Türkiye'de okul öncesi dönemdeki çocuklarda yürütücü işlevler ile ilgili araştırmalarda son zamanlarda artış olsa da bu çalışmalar sınırlı sayıdadır (Taşkın Gökçe & Kandır, 2019). Bu durumun, özellikle okul öncesi dönemde yürütücü işlev becerilerine odaklanan ücretsiz ve kullanımı kolay bir derecelendirme ölçeğinin bulunmamasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin geliştirilmesi ve okul öncesi öğretmenleri örneklemini ile geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasının, gelecekte yapılacak olan okul öncesi dönemde yürütücü işlevleri konu edinecek çalışmalar açısından yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Yürütücü işlevlerin gelişimini desteklemeye yönelik müdahaleler için en etkili zamanın okul öncesi dönem olduğu (Zelazo & Carlson, 2012) göz önünde bulundurulduğunda ilkökula gerek akademik gerek sosyal açıdan yeterli olmak için ön koşul olan yürütücü işlev becerilerini kazanarak girmeleri amaçlanmalıdır. Bu kazanımı sağlayacak olan bireyler ise okul öncesi öğretmenleridir. Okul öncesi öğretmenlerinin yürütücü işlevleri desteklemeye ilişkin öz yeterlik inançları, bu konuda ne derece başarılı olabilecekleri konusunda yordayıcı olacaktır. Bu bağlamda araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerilerini desteklemedeki öz yeterlik inançlarının belirlenmesini sağlayacak bir ölçek geliştirilmesi noktasında değerli görülmektedir.

#### **1.4.Problem Cümlesi**

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlev becerilerini desteklemedeki öz yeterlilik inançlarını değerlendirmede geçerli ve güvenilir midir?

##### **1.4.1. Alt Problemler**

- 1) Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz yeterlik İnançları Ölçeği- Öğretmen Formu, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlev becerilerini desteklemelerine ilişkin öz yeterlik inançlarını değerlendirmede geçerli midir?
- 2) Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz yeterlik İnançları Ölçeği- Öğretmen Formu, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlev becerilerini desteklemelerine ilişkin öz yeterlik inançlarını değerlendirmede güvenilir midir?
- 3) Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlev becerilerini desteklemelerine ilişkin öz yeterlik inançları ne düzeydedir?
- 4) Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlik inançları sınıf, okul ve öğretmene ilişkin çeşitli özelliklere (yaş, cinsiyet, meslek yılı, şehirde/köyde çalışma durumu, sınıf mevcudu) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

#### **1.5.Sayıtlar**

Bu araştırmada örneklem grubunun evreni temsil ettiği ve katılımcıların kendilerine verilen ölçekleri gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içten ve yansız şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

#### **1.6. Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

- 1) 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz dönemi ile sınırlıdır.

- 2) Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan 600 okul öncesi eğitimi öğretmeni ile sınırlıdır.
- 3) Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği-Öğretmen Formu ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeğinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

### 1.7. Tanımlar

**Yürütücü İşlevler:** Hedefe yönelik devam eden davranışları ve karmaşık bilişsel süreçleri kontrol etmek ve koordine etmek için kullanılan dürtü kontrolü, çalışma belleği ve bilişsel esneklik bileşenlerini birleştiren şemsiye bir terimdir (Meltzer, 2007).

**Çalışan Bellek:** Hedefe ilişkin yönergeleri hatırlama ve plana göre kullanma becerisidir (Miyake A. , ve diğerleri, 2000).

**Bilişsel Esneklik:** Hedeflenen bir uyaran veya bakış açısından diğerine geçme yeteneğidir (Miyake A. , ve diğerleri, 2000).

**Ketleyici Kontrol:** Bir amaca ulaşırken ilgisiz uyaranlara tepki verme eğilimine karşı koyabilmektir (Miyake A. , ve diğerleri, 2000).

**Planlama ve Organizasyon:** Amaca yönelik planlama, başarı için karar verme, önem sırasını belirleme ve strateji oluşturma becerisidir (Daniels & Peters, 2015)

## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde yürütücü işlev becerileri ile ilgili tanım ve teorilere, bu becerilerin gelişimi ve farklı değerlendirilme yöntemlerine yer verilmiştir.

##### 2.1.1. Yürütücü İşlev Becerileri

Alan yazın incelendiğinde yürütücü işlev becerilerinin farklı tanımlamalarına rastlanmıştır.

Luria (1973) yürütücü işlevleri kavramsallaştırarak yürütücü işlevlerle ilgili olduğu bilinen beynin ön loblarını “entelektüel eylemin programlanması ve performansının kontrolü de dahil olmak üzere, bir bütün olarak entelektüel faaliyeti organize etmek için gerekli apparatus” olarak tanımlamaktadır. Luria’nın klasik teorisine göre beynine hasar alan bireylerle yaptığı çalışmalar doğrultusunda prefrontal korteks bölümüne alınan hasar bireyin yürütücü işlev becerilerinde zayıflığa yol açmaktadır. Luria’ya göre beyin, beyin sapında yer alan ve korteksin uyarımı ve korunmasından sorumlu olan bölüm, bilgilerin kodlanması, işlenmesi ve depolanmasından sorumlu parietal ve oksipital loblar, planlama, düzenleme, yönlendirmeden sorumlu ön loblar olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Yürütücü işlev mekanizması da üçüncü kısım olan ön loblarda çalışmaktadır (Harvey, 2011).

"Yürütücü işlevler" ilk olarak Baddeley ve Hitch (1974) tarafından “merkezi yürütücü” olarak adlandırılmıştır. Daha sonra Miyake ve diğerleri (2000) “yürütücü işlevler”, Dawson ve Guare (2010) “yürütücü beceriler”, Wiebe ve diğerleri (2011) “yürütücü kontrol”,

Meuwissen ve Zelazo (2014) “yürütücü işlev” olarak adlandırmıştır. Bazı araştırmacılar bu terimi tekil olarak kullanırken (Ackerman & Friedman-Krauss, 2017); Diamond (2016) çoğul haliyle kullanmıştır çünkü bu terim bir tek beceri değil bir beceri kümesidir. Bu tez çalışmasında da Diamond (2016)’ya benzer şekilde “yürütücü işlevler” şeklinde kullanılacaktır.

Yürütücü işlevlerin farklı yönlerini vurgulayan çeşitli tanımlarına rastlanmaktadır. (Baggetta ve Alexander (2016) yürütücü işlevle ilgili birçok çalışmada farklı tanımların kullanıldığını ve ortak bir dilin olmadığını açıklamışlardır. Terim bugüne kadar çeşitli bağlamlarda kullanılmış olsa da genel olarak yürütücü işlevlerin, eylemleri planlamaya ve izlemeye yardımcı olan bir dizi yukarıdan aşağıya üst düzey bilişsel süreçlerden oluştuğu kabul edilmekte ve bireyin hedeflerine doğru ilerlemesini sağlamaktadır (Miyake, ve diğerleri, 2000). Çalışmalarında yürütücü işlevleri konu edinen çeşitli araştırmacıların yürütücü işlevleri tanımlamaları şu şekildedir:

- Gioia ve Isquith’e (2004) göre, kasıtlı, hedefe yönelik, problem çözmeyle gerçekleştirilen, ilişkili ancak birbirinden farklı yeteneklerin bir derlemesidir.
- Kılıçarslan’a (2009) göre yürütücü işlevler bireyin hedeflere ulaşmada kullandığı planlama, organize etme, problem çözme, işleyen bellek kullanımı, konfigürasyon değişikliği ve ketleme gibi öz düzenleme becerileridir.
- Blair ve Ursache ‘ye (2011) göre “öz-düzenlemenin daha üst düzey, daha çaba gerektiren ya da kasıtlı yönlerinden” oluşmaktadır.
- Hughes’a (2011) göre, amaca yönelik davranışı ve yeni problem çözme süreçlerine uyarlanabilir tepkileri kontrol eden çeşitli bilişsel süreçleri kapsayan genel bir terimdir.
- Miyake & Friedman’a (2012) göre bireyin otomatik veya dürtüsel tepkilerinin yardımcı olmadığı yeni veya karmaşık durumlarda düşüncelerini ve eylemlerini kontrol etmesini sağlayan bilişsel yeteneklerdir.
- Diamond’a (2013) göre dikkat ve konsantrasyon için gerekli olan bir dizi zihinsel süreçler kümesini ifade etmektedir.
- Carlson ve diğerlerine (2013) göre, “amaca yönelik problem çözme ile ilgili bir dizi nörobilişsel beceridir”.

- Gültekin Ahçı'ya (2016)' ya göre spontan eylemleri gerçekleştirirken dikkati kontrol etmeyi, bilgiyi canlı tutmayı, bilgiler arasında geçiş yapmayı ve bunlara müdahale eden uyaranları bastırmayı içeren bilişsel işlevlerdir.
- Algı, duygu, zihin ve davranışı başlatmaktan, yönlendirmekten ve koordine etmekten sorumlu sinirsel mekanizmalar olarak da tanımlanmaktadır (Gioia, Isquith, Guy, & Kenworthy, 2000; Mccloskey, Perkins, & Van Diviner, 2009; Stuss & Alexander, 2000).

Yürütücü işlevler; hedefe yönelik davranış, planlama ve problem çözme becerilerine katkıda bulunarak bireylerin öz düzenleme becerilerine yardımcı olur (Blair & Diamond, 2008; Pennington & Ozonoff, 1996).

Lezak (1982), yürütücü işlevlerin amaçlı ve bağımsız eylemler gerçekleştirmemizi sağlayan becerilerden oluştuğunu ifade etmiştir. Yürütücü işlevler dört faktörle açıklanabilir. Bunlar; hedef belirleme, planlama ve karar verme, amaçlı eylem ve etkin performanstır. Hepsi farklı performanslarla ilgilidir ve bireylerin eylemlerini gerçekleştirmeleri için gereklidir. Hedef belirleme, bireyin bir hedefe ulaşma arzusunu kavramsallaştırma sürecini ifade eder. Plan, aşamaların tanımını ve hedeflere ulaşmak için gerekli unsurları, organizasyonu ve yetenekleri içerir. Planlama için, seçenekleri tasarlamak, karşılaştırmak, seçmek ve uygulamak için kavramsal bir çerçeve gerekir. Amaca yönelik davranış ise, bir amaca ulaşmak için karmaşık davranış aşamalarını başlatmayı, sürdürmeyi, değiştirmeyi ve durdurmayı içerir. Etkili performans da performansın yoğunluğunu, hızını ve niteliksel özelliklerini dikkate almayı içermektedir (akt. Lezak, Howieson, Bigler, & Tranel, 2012).

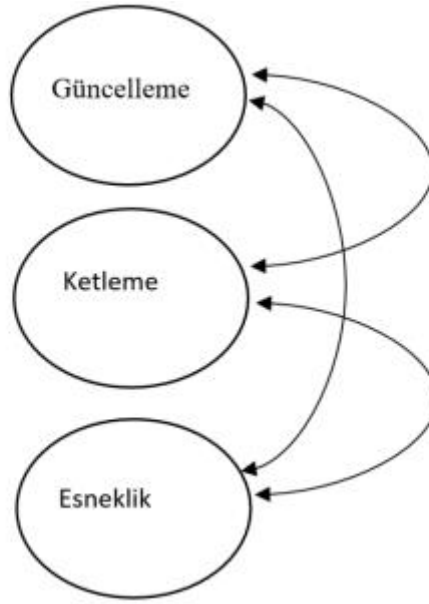
Welsh ve Pennington (1988), yürütücü işlevlerin, bir amaca ulaşmak için bilginin hafızaya kodlanmasını, yapılacak eylemler için stratejilerin planlanmasını, bir tepkinin önlenmesini ve uygun zamana ertelenmesini içeren bir dizi problem çözme durumu olduğunu ve planlama, çalışma belleği ve engelleyici kontrol olarak ayrıldıklarını belirtmişlerdir.

Zelazo ve Frye (1998) yürütücü işlevleri problem çözmeye dayalı bir sonuç olarak nitelendirmiştir. Bu problem çözme süreci problemin zihinsel temsili, eylem sırasının planlanması, eylemin uygulanması ve problemin çözümü ya da çözülmemesi durumunun değerlendirilmesini içeren dört aşamayı içermektedir.

Miyake ve diğerleri (2000), yürütücü işlevlerin yapısının şekil 1'de görüldüğü üzere zihinsel kümeler veya görevler arasında geçiş yapmayı (bilişsel esneklik), çalışma belleğini izlemeyi

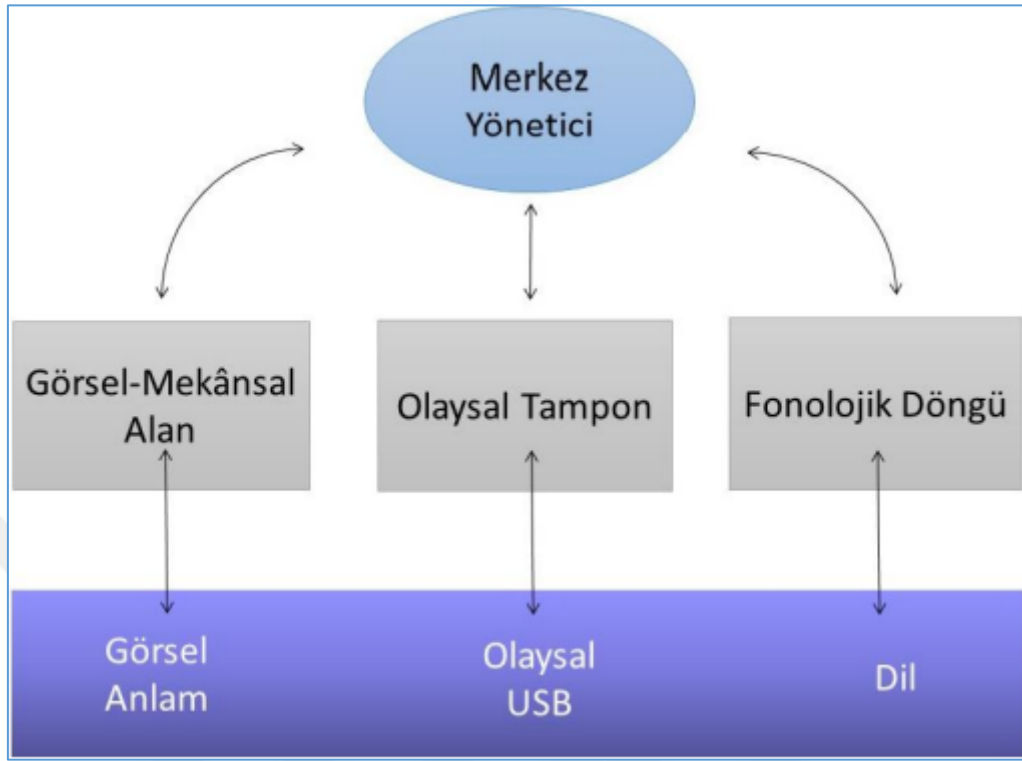
ve güncellemeyi (güncelleme) ve tepkileri engellemeyi (ketleme) içerdğini açıklamıştır. Bu üçlü faktörlü yapının birbirinden açıkça ayırt edildiğini, aynı zamanda da birbiriyle ilişkili olduğunu, birbirinden tamamen bağımsız olmadığını ve altlarında ortak bir özellik olduğunu vurgulamışlardır.

Şekil 1. Miyake'nin Yürütücü İşlev Modeli



Baddeley ve Hitch (1974) yürütücü işlevleri açıklamak için “3 Bileşenli Çalışma Belleği” modelini ortaya koymuşlardır. Baddeley (2000) daha sonra modele “olaysal tampon” bileşenini önermiştir. Model görsel-mekânsal alan, fonolojik döngü ve bu iki bileşenden desteklenen merkezi yöneticiyi içermektedir. Fonolojik döngü sıralı bilgilerin depolanmasından sorumludur. Kısa süreli bilgileri depolamakla sorumlu fonolojik depolamayı ve bilgileri tekrar yoluyla depolayan artiküler döngüyü içermektedir. Görsel-mekânsal alan görsel bilgileri depolamakla sorumludur. Bu iki bileşeni kontrol eden mekanizma olarak kabul edilen merkezi yönetici ise dikkat gibi öğeleri içerir. Olaysal tampon; görsel mekânsal alan, fonolojik döngü ve uzun süreli bellek arasında bir ara yüz görevi görmektedir. Olaysal tampon, farklı kaynaklardan gelen bilgileri bütünleştiren ve bilgilerin ilgili departmanlarla uzlaştırılmasından sorumlu merkezi bir yönetici tarafından kontrol edilen geçici kapasiteli bir depolama sistemi olarak kabul edilir.

Şekil 2. Çok Bileşenli Çalışma Belleği Modeli



Kaynak: (Baddeley A. , 2000, s. 421)

Baddeley'e (2000) göre yürütücü işlevlerin temelinde çalışma belleğindeki merkezi yönetici varken; Anderson'a (2002) göre hedef belirleme, planlama, başlatma, öz düzenleme, bilişsel esneklik, dikkati yöneltme ve geri bildirim bulunmaktadır.

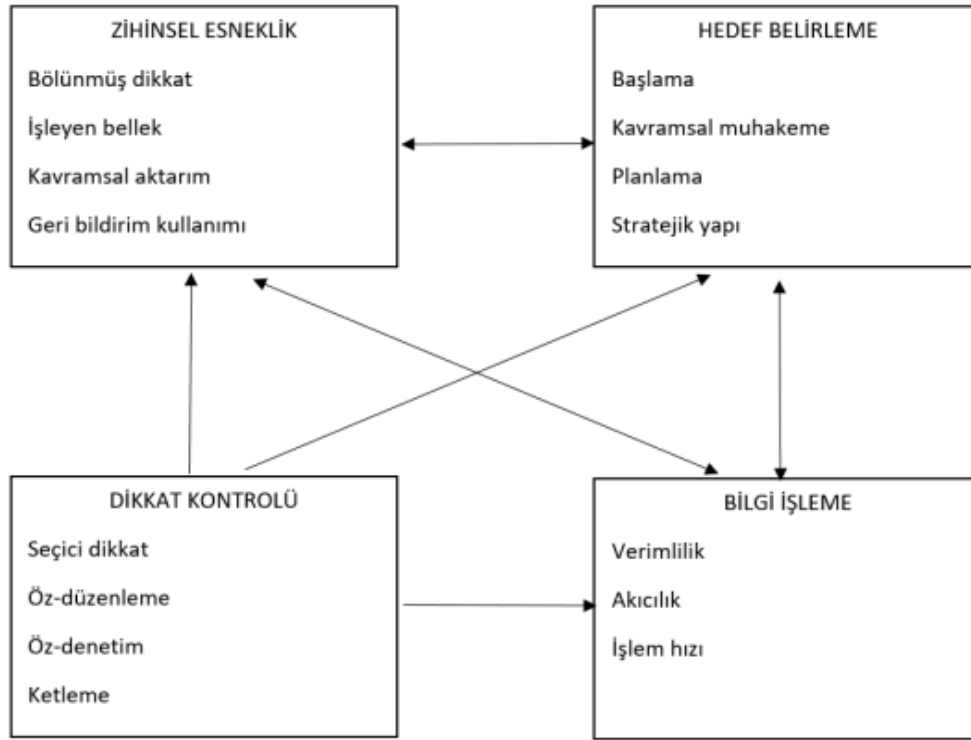
Yürütücü işlev testlerinin faktör analizinden elde edilen sonuçlardaki değişkenlerin 3-4 alana odaklandığı belirlenerek yürütücü işlevlerle ilgili bir model geliştirilebileceği önerilmiştir. Bunun sonucunda bir yürütücü işlev modeli geliştirilmiştir. Alexander ve Stuss'un (2000) bakış açısına dayanarak yürütücü işlev modeli geliştirilmiştir. Bu model;

- Dikkat kontrolü
- Bilgi işleme
- Bilişsel esneklik
- Hedef belirleme olmak üzere dört alanı kapsamaktadır.

Anderson (2002) yürütücü işlevlerin dikkat kontrolü, bilgi işleme, hedef belirleme ve bilişsel esneklik olmak üzere dört alt boyutu olduğunu; bunların bütüncül bir özellik gösterdiğini ve işlevsel bir sistem olarak kavramsallaştırılabileceğini öne sürmektedir. Dikkatin

belirlenmesi ve sürdürülmesi ile uygunsuz tepkilerin engellenmesi sırasında doğru eylemlerin izlenmesi ve düzenlenmesi dikkat kontrolünü; nöral bağlantıların frontal lob süreçleriyle bütünleştirilmesi bilgi işlemeyi; farklı tepkiler arasında geçiş yapma bilişsel esnekliği; strateji geliştirme ve amaca yönelik davranışların başlatılması ve sürdürülmesi ise hedef belirlemeyi ifade etmektedir. (Anderson, 2002). Ona göre dikkati kontrol etmek diğer iki beceriye zemin hazırlayan ilk yürütücü işlevdir (Anderson, Anderson, Jacobs, & Spencer Smith, 2008).

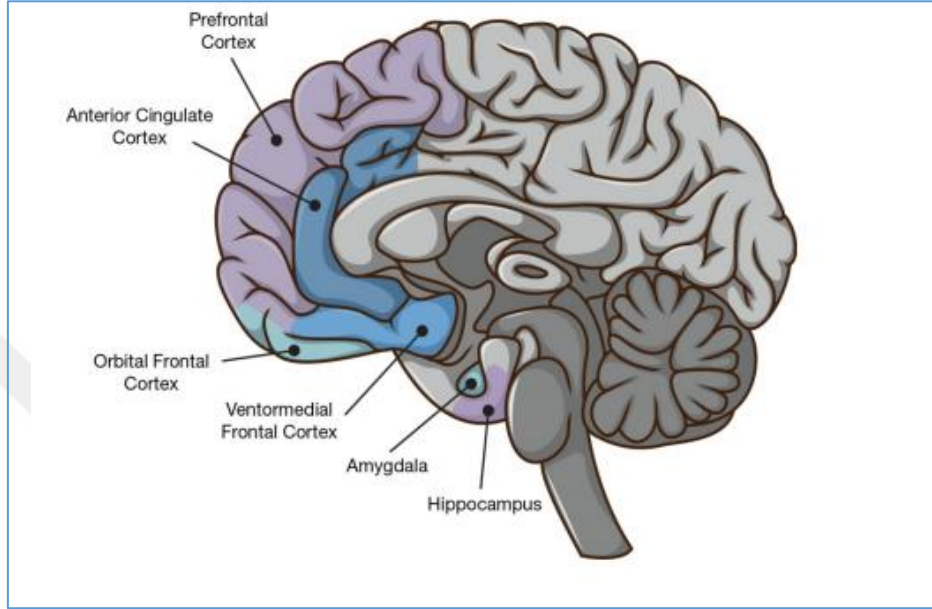
Şekil 3. Anderson Yürütücü İşlev Modeli



İşlevi ve alt boyutları ile ilgili pek çok tanımla bulunan yürütücü işlevler, beynin prefrontal korteks bölümünün sorumluluğundadır (Baker, ve diğerleri, 1996; Daniels & Peters, 2015; Fuster, 2008; Hughes, 1998). Beynin frontal lobu ve frontal lobun arkasındaki prefrontal korteks gelişimini tamamlayan son kısımlardır. Bu bölümler, çoklu görevleri organize etmeyi, hedefleri ve öncelikleri belirlemeyi, öz kontrolü sürdürmeyi, belirli uyaranlardan kaçınmayı, empati kurmayı, uygun davranışı başlatmayı, ileriye planlamayı, bilinçli kararlar

vermeyi, değişen koşullara yanıt olarak gelişen davranışları geliştirmeyi, strateji oluşturmayı ve tamamlanan etkinlikleri sonlandırmayı sağlar (Daniels & Peters, 2015).

şekil 4. Yürütücü İşlevle İlgili Beyin Bölgelerinin Medial Görünümü



Kaynak: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570880.pdf>

Prefrontal korteks hasarı olan kişiler, yürütücü işlev görevlerini yerine getirmede düşük performans gösterirler. Prefrontal korteksin hasar görmesi konsantrasyon güçlüğü, duyuasal bozukluklar, zayıf işleyen bellek performansı ve sosyal-duygusal gelişim bozukluğu gibi sorunlara yol açabilir. Yürütücü işlev becerileri karmaşık, birbirine bağlı ve entegre olduğundan (Alexander & Stuss, 2000; Fuster, 2008), bir veya daha fazla becerideki bozukluklar diğerlerini etkileyebilir. Bozukluklar kişiden kişiye değişebilir. Bazı kişilerde bu bozukluğa neden olan travmalar olsa da günlük yaşamda zorluk çekmezler veya sadece yeni bir durum söz konusu olduğunda zorluk yaşarlar, bazı kişilerde ise önemli ölçüde daha fazla zorluk yaşanabilir (Fuster, 2008). Eslinger ve diğerleri (2004) prefrontal korteks ile ilgili inceledikleri 10 klinik vakada akademik başarı, toplumla sosyal etkileşim, ahlaki kusurlar, kendini soyutlama, özdenetim eksikliği ve sabırsızlık gibi farklı boyut ve derecelerde olumsuzluklar gözlemlemişlerdir.

Beynin ön lobunun gelişimi sırasında üç büyük sıçrama meydana gelmektedir. Doğumdan 5 yaşına kadar olan ilk sıçrama, dikkat kontrolünün gelişmesiyle aynı zamana denk gelir. 7 ile 9 yaşları arasındaki ikinci sıçrama, bilgi işleme, bilişsel esneklik ve hedef belirleme gibi alanlardaki hızlı gelişimi içerir. Bu dört alanın gelişimsel olgunluğa ulaştığı üçüncü sıçrama 11-13 yaşları arasında gerçekleşir. Yürütücü işlevler çocuklukta gelişimini sürdürür; çocukların sosyo-duygusal gelişiminde, bilişsel ve davranışsal süreçlerinin işleyişinde aktif rol oynar. Dikkat kontrolü, bebeklik ve erken çocukluk döneminde önemli ölçüde gelişir; bilgi işleme, bilişsel esneklik ve hedef belirleme gelişimi de ergenlik dönemine kadar olgunlaşır (Anderson, 2002). Daha iki yaşındaki çocukların zihinsel çoküntülerinin, dürtüsel ve dağınık davranışlarının nedeni, az gelişmiş yürütücü işlev yeteneklerinden kaynaklanmaktadır (Daniels & Peters, 2015).

Yürütücü işlevler prefrontal korteks (PFC) bölgelerini ve başta frontal loblar olmak üzere beynin diğer bölgelerini içeren nöral devreler tarafından kontrol edilirler. Yürütücü işlevlerdeki eksiklikler, frontal lobların en ileri bölgelerinde (alında) ve ayrıca frontal loblara bağlanan kortikal ve subkortikal yapılarda azalan işlevsellik ile ilişkilidir (University of California San Francisco, 2022). Yürütücü işlev becerileri, beynin davranışa uyum sağlamasına ve ortamdaki değişikliklere yanıt vermesine izin veren dopamin, adrenalin ve serotonin gibi nörotransmitterler tarafından düzenlenir. Yürütücü işlevin düzenlenmesindeki önemli rolleri nedeniyle, “bu sistemlerdeki değişikliklerin yürütücü işlev üzerinde de ciddi etkileri olabilir (Logue & Gould, 2014).

Yürütücü işlevlerin boyutlarından birisi olan dikkat, kasıtlı davranışları gerçekleştirmenin ilk adımıdır. Kasıtlı davranışta bulunmak için önce dikkat odaklanmalıdır. Yaşla birlikte dikkati yönlendirme becerisi ve dikkat süresi kademeli olarak artar. Bir diğer boyutu engelleyici kontrol; dış dürtülere veya uyaranlara direnme, davranışları önleme veya bastırma yeteneğidir (Garon, Bryson, & Smith, 2008). Engelleyici kontrolün gelişimindeki bozulmanın, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. DEHB belirtileri olan 3-5 yaş arası 160 çocuk üzerinde yapılan araştırmanın sonuçlarına göre DEHB ve davranış sorunları ile ketleyici kontrol arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Sonuga-Barke, Dalen, Daley, & Remington, 2002). Bilişsel esneklik; zihinsel modelleme, görevler arasında geçiş yapma, farklı stratejiler oluşturma ve dikkati istediği gibi yönlendirme gibi becerileri içermektedir (Anderson, 2002; Gültekin Ahçı, 2016a; Garon, Bryson, & Smith, 2008). Fuster (2008) çalışan belleği gelecekte bir eylemde bulunmak için

bilgileri saklama yeteneği olarak tanımlarken, Şenbil (2018) küçük yaşlarda bilişsel gelişimin bir göstergesi olarak tanımlamıştır. Planlama ve organizasyon, amaca yönelik planlama, başarı için karar verme, önem sırasını belirleme ve strateji oluşturma becerisidir (Daniels & Peters, 2015). Okul öncesi dönemdeki çocuklar basit ve tanıdık görevleri planlayabilir ve uygulayabilirler (Berk, 2013a). Planlama becerileri problem çözmenin temelidir (Bredekamp, 2015a). 4 yaşından itibaren temel planlama becerileri görülürken, küçük çocuklar bu becerileri uygulamada zorlanırlar. Yürütücü işlev becerileri erken dönemde ortaya çıksa da, engelleyici kontrol ve planlama gibi alt boyutları farklı zamanlarda gelişmektedir (Welsh, Pennington, & Groisser, 1991).

### **2.1.2. Yürütücü İşlevlerin Gelişimi**

Yürütücü işlevlerin gelişimi uzun vadelidir. Bebeklik döneminde ortaya çıkan yürütücü işlev becerileri erken çocukluk döneminde hızlı bir gelişim göstererek ergenlik döneminde olgunlaşarak genç yetişkinlikte kötüleşir (Diamond, 2013). Yapılan çalışmalar, yürütücü işlev becerilerinin en hızlı 3 ila 7 yaşları arasında geliştiğini ve erken yetişkinliğe kadar uzun bir süre gelişmeye devam ettiğini ortaya koymuştur (Diamond, 2013; Senn, Espy, & Kaufmann, 2004; Wiebe, ve diğerleri, 2011; Zelazo, ve diğerleri, 2003). Garon ve diğerleri (2008) yürütücü işlev becerilerinin, her bir bileşenin önceden var olan beceriler üzerine inşa edilmesiyle, hiyerarşik bir düzende sırayla geliştiğini öne sürmektedir. Aynı araştırmacılar, gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan dikkatin temel bileşenlerinin yürütücü işlevin gelişimi için temel sağlayabileceğini savunmaktadır.

3 ila 5 yaşları arasında çocuklar, hedefe yönelik davranış geliştirmede büyük adımlar atarlar. Bu süre zarfında, ön beyin korteksindeki nöron yoğunluğunda büyük değişiklikler meydana gelir (Diamond, 2002). Bu yaş grupları arasında yürütücü işlevlerdeki hızlı büyüme sayesinde, çocuklar düşüncelerini ve eylemlerini daha esnek bir şekilde organize eder ve daha öz-düzenleyici davranışlar gösterebilirler (Garon ve diğerleri, 2008). Willoughby, Wirth, Blair ve Investigators (2012) tarafından yürütülen bir çalışmada, 3 ila 5 yaş arasındaki çocuklarda yürütücü işlev becerileri incelenmiş ve yürütücü işlevlerdeki değişikliklerin %60'ının 4 ila 5 yaşları arasında gerçekleştiği bulunmuştur. Başka bir benzer çalışmada (Hughes, Ensor, Wilson, & Graham, 2010), yürütücü işlev becerilerinin, yürütücü işlev görev puanlarındaki artışın bireyler arasında geniş bir değişkenlik göstererek 4 ila 6 yaş arasında ortalama 2 standart sapma arttığı saptanmıştır.

### **2.1.2.1. Çalışan Belleğin Gelişimi**

Bilgiyi saklama yeteneği erken gelişir. Küçük çocuklar ve bebekler bile bir iki şeyi uzun süre hatırlayabilirler (Diamond, 1995). Örneğin, 7-8 aylık bebekler, gizlenmiş nesneleri geri getirmek için çalışan belleği kullanabilirler (Carlson, Zelazo, & Faja, Executive function, 2013). Ancak, sadece 9-12 aylık bebekler, çalışma belleğinin içeriğini güncelleyebilir (Bell & Cuevas, 2012). 3-5 yaş arası bir çocuk bir nesne hakkında düşündüğünde artık onun varlığına ve fiziksel manipülasyonuna daha az ihtiyaç duyar. Bu, çalışma belleğinin gelişimini gösterir (Bodrova & Leong, 2007). Üç yaşına geldiğinde çoğu çocuk, iki adım içeren görevleri tamamlamak için kendilerini organize edebilir, dikkati dağıldığında odaklanabilir ve görevleri ve etkinlikleri tamamlarken kurallara uyabilir (Neitzel, 2018). Çalışan bellek okul öncesi dönemde hızla gelişir (Garon, Bryson, & Smith, 2008) ve 4 ile 15 yaşları arasında doğrusal olarak gelişme gösterir (Gathercole, Pickering, Ambridge, & Wearing, 2004).

Bazı araştırmacılar, çalışan belleğin, yürütücü işlevin gelişen ilk bileşeni olduğunu ve 6 aylıktan ortaya çıkmaya başladığını öne sürüyor. Bu araştırmacılara göre, ilk 6 aydan sonra basit bir engelleyici kontrol şekli ortaya çıkıyor (Diamond, 2013; Garon vd., 2008). Bununla beraber, bazı araştırmacılar, yürütücü işlevin ilk gelişen bileşeninin engelleyici kontrol olduğunu ve çoğu çalışan bellek gelişiminin beş yaşından sonra gerçekleştiğini iddia etmektedir (Best, Miller, & Jones, 2009).

### **2.1.2.2. Engelleyici Kontrolün Gelişimi**

Dört aylık ve daha büyük bebeklerde yapılan çalışmalar, daha sonraki yürütücü işlevin habercisi olarak görülen temel engelleyici kontrol ve çalışma belleği becerilerinin varlığına dair kanıt oluşturmaktadır (Cuevas, Rajan, & Bryant, 2018). Bu nedenle, küçük çocuklar bile, dikkatleri düzensiz ve uyaranlara odaklanmış olsa bile, genelleştirilmiş amaca yönelik davranış kalıplarına sahip olabilir. Üç yaşındaki çocukların çoğu kuralları öğrenebilir, bu kurallara göre yanıt verebilir ve baskın yanıtlardan kaçınabilirler (Garon ve diğerleri, 2008). Engelleyici kontrol, okul öncesi ve ilkokulun ilk iki yılında önemli ölçüde gelişir (Best, Miller, & Naglieri, 2011; Tillman, Thorell, Brocki, & Bohlin, 2008). Engelleyici kontrolün yaşa bağlı gelişimine paralel olarak çalışan belleğin gelişiminde de ilerleme kaydedilmektedir (Shing, Lindenberger, Diamond, Li, & Davidson, 2010).

### 2.1.2.3. Bilişsel Esnekliğin Gelişimi

Bilişsel esneklik belli oranda çalışma belleği ve engelleyici kontrol içerdiğinden en son gelişmeye başlayan beceridir. Engelleyici kontrol ve çalışma belleği geliştikten sonra bilişsel esneklik de gelişmeye başlar (Diamond, 2013; Garon ve diğerleri, 2008). Bu hipotezi destekleyen çalışmaların kanıtları, bazı bilişsel esneklik çeşitlerinin prefrontal korteksin bazı kısımlarının 3 ila 5 yaş arasında gerçekleşen gelişiminden sonra ortaya çıkabileceğini göstermektedir (Bunge & Zelazo, 2006). Bu durumda bilişsel esneklik yaklaşık 2 yaşında ortaya çıkmaktadır (Diamond, 2013). Bilişsel esneklik, 5 ila 7 yaşları arasında önemli ölçüde gelişmekte, ancak çocukluk ve ergenlik boyunca gelişmeye devam etmektedir. Bilişsel esneklik, yaşamın dördüncü yılından ergenliğe kadar doğrusal olarak gelişimini sürdürmektedir (Best & Miller, 2010). 3 yaşındaki bir çocuk, renge veya şekle göre sınıflama yapmakta mükemmeldir, ancak sınıflama boyutunu değiştirmesi istendiğinde yine de ilk boyuta göre sınıflama yapar. Sorulduğunda ikinci boyutun ne olduğunu ve nasıl sınıflandırıldığını söyleyebilir ama bu bilgiyi kullanamaz (Cepeda & Munakata, 2007).

### 2.1.3. Yürütücü İşlev Becerilerinin Değerlendirilmesi

Yürütücü işlevleri ölçebilecek ölçme aracı geliştirmek, yürütücü işlevler için standart bir tanımının bulunmaması ve yapısı üzerinde bir anlaşma sağlanamaması nedeniyle zor olmuştur (Willoughby, 2013). Yürütücü işlevlerin yapısı nöropsikolojik araştırmalardan türetildiği için, yürütücü işlevleri geleneksel nöropsikolojik ölçme biçimi "soğuk" bilişsel görevlerin laboratuvarında bireysel olarak uygulanmasıdır. Başlangıçta bu performansa dayalı ölçümün amacı yürütücü işlev sorunlarını belirlemek olsa da (Barkley, 2012) daha sonra sağlıklı kişiler için de yürütücü işlevlerin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır.

Okul öncesi çocuklarda yürütücü işlevi değerlendirmek için klinik ve araştırma ortamlarında performansa dayalı ve derecelendirmeye dayalı iki farklı yöntem yaygın olarak kullanılmaktadır (Toplak, West, & Stanovich, 2013). Performansa dayalı ölçme araçları çocuğun belli görevlere verdiği yanıtın hızını ya da doğruluğunu belirlemek için uygulanan standartlaştırılmış işlemleri içermektedir (Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius, & Calvert, 2017). Araştırmacılar, orijinal olarak yetişkinler için tasarlanmış yürütücü işlev görevlerini okul öncesi çocukların yeteneklerine uyarlamaya çalışmıştır. Yürütücü işlevin performansa

dayalı ölçümlerinin avantajları, bir laboratuvarında veya benzer bir ortamda uygulanmaları, yapı geçerliliğine sahip olmaları ve gözlemci yanlılığı için çok az potansiyele sahip olmalarıdır (Cameron Ponitz, ve diğerleri, 2008; Carlson, 2005). Bununla birlikte yürütücü işlevlerin performansa dayalı ölçümlerinin bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Bunlardan birisi, küçük çocuklar test oturumlarında her zaman optimum davranış sergilemezler (Toplak, West, & Stanovich, 2013) ve bu da performanslarında değişkenliğe yol açabilir. Diğer bir dezavantaj, bir oturumda sınırlı sayıda görev gerçekleştirilebilecek olmasıdır. Bunun nedeni, küçük çocukların sınırlı bir dikkat süresine sahip olmaları ve çabuk yorulmalarıdır (Anderson & Reidy, 2012). Bu nedenle aynı çocuk için birden fazla seans yapılması gerekebilir ki bu da daha fazla zaman ve kaynak demektir. Ek olarak, performansa dayalı görevlerin ekolojik geçerliliği hakkında endişeler vardır. Okul öncesi dönemdeki çocuklarda yürütücü işlevlerin yalnızca performansa dayalı olarak değerlendirilmesi, “çocukların gerçek dünya işlevlerini” ihmal edebilir olmakla eleştirilmektedir (Liebermann, Giesbrecht, & Müller, 2007). Yürütücü işlevleri ölçerken karşılaşılan bir başka zorluk da görev kirliliği (task impurity)’dir. Görev kirliliği, yürütücü işlev görevlerinde çoklu süreçlerin performansta bireysel farklılıklara neden olmasını ifade etmektedir (Zelazo, Blair, & Willoughby, 2016). Yürütücü işlev görevlerindeki varyans, yürütücü olmayan işlevlerin etkisini de yansıttığından, görev tamamlama yürütücü işlevlerin mutlak bir ölçüsü olarak kabul edilemez. Yani yürütücü işlev görevi yalnızca yürütücü işlevi ölçmez. Bu nedenle, birden fazla performansa dayalı yürütücü işlev görevinin kullanılması önerilmektedir (Laufs, 2018).

Okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlevlerini performans dayalı olarak değerlendirmede kullanılan yürütücü işlev görevlerine "Gecikmeli Değişim" (Delayed Alternation), “Ayı/Ejderha görevi” ve “Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi” örnek verilebilir. “Gecikmeli Değişim” (Delayed Alternation) okul öncesi dönemde ve yeni yürümeye başlayan çocuklarda çalışan belleği değerlendirmek için kullanılmaktadır. (Espy, Kaufmann, McDiarmid ve Glisky, 1999). Görevin içeriği çocuğun iki bardağın altında bir ödül araması; ödülü bulursa ödülün yerinin değiştirilmesi, bulamazsa ödülün aynı yerinde kalması şeklindedir. “Ayı/Ejderha görevi” okul öncesi dönemde engelleyici kontrolü değerlendirmek için kullanılmaktadır. Görevin içeriği çocuğun iyi ayı kuklasının talimatlarına (el hareketleri) uyması, yaramaz ejderha kuklasının talimatlarına ise uymaması yönündedir. “Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi” ise okul öncesi dönemdeki çocuklarda bilişsel esnekliği değerlendirmek için kullanılmaktadır. Görev içeriği çocuğa iki

hedef kartın (örn. mavi balık veya kırmızı gemi) gösterilmesi ve daha sonraki kartları (örn. 3 kırmızı balık kartı ve 3 mavi gemi kartı) nesnenin rengine göre sıralaması gerektiği söylenen bir sıralama görevidir. Altı denemeden sonra çocuğa yeni bir oyun oynayacağı ve bu sefer aynı altı kartı şekline göre sıralaması gerektiği söylenir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklara yürütücü işlevleri değerlendirmek için kullanılan diğer yöntem ise derecelendirme ölçekleridir (rating scales). Derecelendirme ölçeklerinde çocuğun yürütücü işlevleri ebeveyn ya da öğretmenin verdiği yanıtlar baz alınarak değerlendirilir (Roth, Isquith, & Gioia, 2014). Okul öncesi dönemde, ebeveyn ve öğretmenin çocuğun yürütücü işlev becerilerine ilişkin algıları, değerli bir bilgi kaynağı olarak görülmektedir. Derecelendirme ölçeklerini kullanmanın en büyük yararı çocukların yaşam alanlarındaki yürütücü işlevlerinin davranışsal göstergelerini ölçmesidir (Isquith P. K., Crawford, Espy, & Gioia, 2005). Bunun yanında derecelendirme ölçekleri, davranışı zaman içinde ölçme avantajına sahip olduğundan ve kullanımı kolay olduğundan, risk altındaki çocukları belirlemek için çok yararlı tarama araçlarıdır (Thorell & Nyberg, 2008). Derecelendirme ölçeklerinin bir dezavantajı ise, puanlayıcıların önyargılı olabilmesidir. Bu nedenle puanlayıcı yanlılığı, derecelendirme ölçekleri kullanılırken dikkat edilmesi gereken bir husustur (Denckla, 2002). Yürütücü işlevin yapısal karmaşıklığı nedeniyle tek bir araçla ölçülmesi imkansız görünmektedir. Bu metodolojik sorunlar nedeniyle, her iki değerlendirme yöntemi de okul öncesi çocuklarda yürütücü işlevlerin farklı yönlerini ele alır ve birbirinin yerine kullanılmamalıdır (Laufs, 2018). Bu nedenle araştırmacılar, okul öncesi çocuklarda yürütücü işlevi inceleyen çalışmalarda her iki değerlendirme yönteminin birlikte kullanılması gerektiğini önermektedir (Laufs, 2018; Toplak, West, & Stanovich, 2013). Yürütücü işlevleri bütüncül bir şekilde değerlendirmek için hem birden fazla performansa dayalı görev hem de öğretmen ve veli değerlendirmesi birlikte kullanılmalıdır.

Yürütücü işlev becerilerini değerlendirmek için birçok ölçme aracı kullanılmaktadır. Kullanılan ölçme araçlarından bazıları ve ölçeği geliştiren/uyarlayan araştırmacılar aşağıda belirtilmiştir:

- Stroop Testi: Stroop (1935) / Regard (1981) / Karakaş vd. (1999)
- Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPMT): Raven (1941)/ Tunalı (2007)
- Wisconsin Kart Eşleme Testi (WKET): Berg (1948)
- Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi (GISD-A): Koppitz (1970) / Yalın ve Karakaş (1994)
- Londra Kulesi: Shallice (1982)

- Bear/Dragon Task: Reed, Pien ve Rothbart (1984)
- Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ): Bronson, Goodson, Layzer ve Love (1990) / Sezgin ve Demiriz (2016)
- Gece- Gündüz Görevi: Gerstadt, Hong ve Diamond (1994)
- Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi: Frye, Zelazo ve Palfai (1995)
- Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme Bataryası: Kochanska, Murray, Jacques, Koenig ve Vandegest, (1996) / Türkçe uyarlaması Yerlioğlu (2010)
- Yönetici İşlevlere Yönelik Davranış Değerlendirme Envanteri (YİYDDE): Gioia, Isquith, Guy ve Kenworthy (2000) / Köylü (2010)
- Nesne Seçiminde Esneklik Görevi (NSEG): Jacques ve Zelazo (2001) / Şahin (2015)
- Çalışma Belleği Ölçeği: Yılmaz (2016)
- Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Smith-Donald ve diğerleri (2007) / Tanrıbuyurdu ve Yıldız (2014)
- Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri (ÇDYİE): Thorell ve Nyberg (2008) / Kayhan (2010)
- Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri /Öğretmen Formu(ÇDYİE): Thorell ve Nyberg (2008) / Arslan-Çiftçi (2020)
- Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Görevi (BADO): Sezgin ve Demiriz (2015)
- Marshmallow Testi: Mischel (2016)

## BÖLÜM III

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 3.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Şahin (2015), 6 yaş grubundaki 70 kız 67 erkek toplam 137 çocukla gerçekleştirdiği çalışmada çocukların bağlanma örüntüleri değişkenine göre yürütücü işlevlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin ilişkisini incelemiştir. Çalışmada “Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri”, “Nesne Seçiminde Esneklik Görevi” ve “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma, yürütücü işlev 'soyutlama yeteneği' ve 'bilişsel esneklik' için ortalama puanların 6 yaşındaki çocuklarda alt boyutlar arasında önemli ölçüde değiştiğini göstermiştir. Güvenli bağlanan çocukların 'soyutlama becerileri' ve 'bilişsel esneklik' puanlarının, kaçınan ve olumsuz bağlananlara göre daha yüksek olduğu, güvenli bağlanan çocukların 'duygusal düzenleme becerileri'nde, kaçınan ve olumsuz bağlanan çocuklara göre daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Yürütücü işlevin bilişsel esneklik alt boyutu ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunurken, yürütücü işlevin soyutlama becerisi alt boyutu ile duygu düzenleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

Gültekin Ahçı (2016) çalışmasında 3-5 yaş çocukların sıcak ve soğuk yürütücü işlev performanslarıyla annelerin iskele kurma etkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde olup, Ankara’da orta sosyoekonomik düzeyde ailelerin çocuklarının devam ettiği iki okul öncesi eğitim kurumundan 70 çocuk ve annelerin iskele kurma davranışlarının gözlemlendiği problem çözme seansı için 20 anne-çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Gece/Gündüz Görevi, Esnek Madde Seçimi Görevi, Çocuklar İçin Kazanma-Kaybetme Görevi, Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi ve annelerin iskele kurma davranışlarını gözlemlemek amacıyla anne-çocuk ikilisine ayrılarını yapmak

üzere iki ayrı tangram şekli kullanılmıştır. Veri analizinde ANOVA, Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testi, korelasyonel analiz için ise Pearson Korelasyon Katsayısı ve Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı uygulanmıştır. Esnek Madde Seçimi Görevinde performansın yaşa bağlı olarak geliştiği ve alıcı dil ile anlamlı ilişkisi olduğu, annelerin iskele kurma davranışlarının bilişsel destek ve sorumluluk aktarımı alt boyutları ile Esnek Madde Seçimi Görevi ve dil puanları arasında hem olumlu hem de olumsuz yönde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2016), 4-5 yaş arası 69 çocukla yürüttüğü çalışmada çocukların yürütücü işlevleri ile ilkokula hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada değişkenleri ölçmek için bireysel değerlendirmeler (yürütücü işlevler, ilkokula hazırbulunuşluk) ve anne raporları (yürütücü işlevler, ilkokula hazırbulunuşluk) kullanılmıştır. Çalışmada yürütücü işlevler sıcak ve soğuk olmak üzere iki yönlü incelenerek, sıcak yürütücü işlevlerin ilkokula hazırbulunuşluğun sosyal yönleriyle ilişkili olması beklenirken, soğuk yürütücü işlevlerin bilişsel ilkokula hazırbulunuşluk becerileriyle ilişkili olması beklenmiş, çalışmanın sonuçlarına göre ise hipotezler kısmi olarak desteklenmiştir. Sosyal ve bilişsel ilkokula hazırbulunuşluğun hem sıcak hem soğuk yürütücü işlevler tarafından yordandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tuncer (2018), çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimini destekleme stratejilerini değerlendirmeye yönelik bir araç geliştirmiş ve okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlevlerini destekleyici bir eğitim programı hazırlayarak, programın etkilerini öğretmen ve çocuk üzerinde incelemiştir. Çalışma karma yöntem desenlerinden müdahale desenindedir. Çalışmada Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Yürütücü İşlevlerini Destekleyen Stratejileri Kullanma Yeterliliklerini Değerlendirme Aracı, Nesne Seçiminde Esneklik Görevi (NSEG) ve Baş-Ayak-Diz Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY), kişisel Bilgi Formu ve odak grup görüşmesi için yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır. Eğitim Programı'nı alan ve almayan öğretmenlerin sonuçları incelendiğinde eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre, "Üst bilişsel beceriler" ile "Çalışma Belleği" boyutlarında fark bulunmazken, "Öz-Düzenleme Becerisi" boyutunun "Davranışsal Öz düzenleme ve Tepkiyi Dizginleme" alt boyutunda, Görevi Başlatma ve Sürdürme Becerisi boyutunun "Dikkati Sürdürme, Hedefe Odaklı Sebat Gösterme ve Görevi Başlatma" ile "Zaman Yönetimi" alt boyutunda, eğitim alan grubun lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Eğitim alan ve almayan gruptaki öğretmenlerin

sınıflarındaki çocuklara uygulanan ölçeklerin sonucunda ise, soyutlama becerisi ve bilişsel esneklik puanlarıyla, davranışsal öz-düzenleme puanları arasında eğitim alan öğretmenlerin çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitime katılan öğretmenlere uygulanan kalıcılık testine göre Çocukların Yürütücü İşlevlerini Destekleyen Stratejileri Kullanma Yeterlilikleri son test puanları ile kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öztemür (2018) çalışmasında kesitsel bir tasarımla 4-5 yaş grubundaki 62 çocuk, anneleri ve öğretmenlerinin katıldığı bir örneklem ile yürütücü işlevler, kendine yönelik konuşma ve duygu düzenleme arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmada Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri, Şeffaf Kutu İçinde Çekici Oyuncak, Çocuk Davranış Listesi Kısa Formu ve çocukların kendine yönelik konuşmalarını ölçmek için kartları grupladıkları bir uygulama kullanılmıştır. Kendine yönelik konuşmanın çocuk ve aile özelliklerinin dışında dürtü kontrolü sorunlarını yordayıcı olduğu, yürütücü işlev zorluklarının (dürtü kontrolü ve işler bellek) mizaca bağlı kendini denetleme becerisi ile negatif, olumsuz duygusallık ile pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonuçları yürütücü işlevler ve mizaca bağlı duygu düzenlemenin birbiriyle ilişkili olduğunu ve kendine yönelik konuşmanın dürtü kontrol eksikliği olan çocuklara yardım etmede bir rolü olabileceğini göstermiştir.

Hamamcı (2020) tarafından 36-71 ay grubunda bulunan okul öncesi eğitime devam eden çocukların, performanslarına dayalı yürütücü işlevler ölçümleri ile çevresindeki yetişkinlerin çocukların yürütücü işlevlerine yönelik davranış değerlendirmeleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın verileri 200 çocuk, 200 ebeveyn ve 30 okul öncesi öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmada Yürütücü İşlevler Bataryası, Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri, Çocuk Davranış Listesi–Kısa Form’unun yanında araştırmacı tarafından hazırlanan ebeveyn ve çocuk bilgi formu kullanılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), t-testi, Pearson Korelasyon analizi yapılmış, yapılan analizler sonucunda Yürütücü İşlevler Bataryası’nın orijinal yapısını koruduğu ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Şahin ve Arı (2017) çalışmasında soyutlama ve bilişsel esneklik becerileri olmak üzere çocukların yürütücü işlev becerilerini değerlendirmek için Nesne Seçiminde Esneklik Görevi’nin geçerlik ve güvenirliğini analiz etmiştir. Araştırmanın örneklemini 60-71 aylık

213 çocuk oluşturmuştur. Analiz sonuçlarına göre lme aracının geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

şentürk (2010) alışmasında yürütücü işlev testlerinden biri olan çocuklar için Brixton Testi'nin geçerliğini yürütücü işlev testi, işleyen bellek testi ve esnek zeka testi ile ilişkisi üzerinden incelememiştir. Çalışmanın rneklemine 6-8 yaş arası 121 ocuk oluşturmuştur. Çalışmada yürütücü işlev ölçümlerinde çocuklar için Brixton Testi ve Wisconsin Kart Eşleme Testi, işleyen bellek lmnde Ters Sayı Dizisi ve akışkan zek lmnde Bilişsel Yetenek Testi Sözel Olmayan Bataryası kullanılmıştır. Elde edilen verilerle; çocuklar için Brixton testinin kavram oluşturma ve kalıcılık unsurlarını içerdiği, Wisconsin Kart Eşleme Testi ile kavram oluşturma puanının ilişkili olduğu, geçerliği yapılan bataryanın akışkan zeka ve yürütme işlevi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Sosyo-demografik değişkenler arasında anne eğitim düzeyinin uyarlaması yapılan batarya ile ilişkili olduğu; yaş, cinsiyet, sınıf ve okul türü değişkenleri yürütme işlevi, işler bellek ve esnek zeka testlerindeki performansı etkilemediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, cinsiyet değişkeninin uyarlaması yapılan test performansları üzerinde etkisi olduğu görülmüştür.

### **3.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili alışmalar**

Dekker, Ziermans, Spruijt, ve Swaab (2017) tarafından yapılan çalışmada, 84 birinci ve ikinci sınıf öğrencisinin yürütücü işlevlerinin matematik ve heceleme puanları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada , Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF), Amsterdam Neuropsychological Test (ANT), Zekâ lmlerinde Dutch Wechsler Intelligence Scale ve okul başarısı (matematik ve heceleme) lmlerinde CITO Mathematics Test ve CITO Spelling Test kullanılmıştır. Çalışmada işleyen bellek ölçümlerinde bilişsel performansa dayalı ölçümlerin, ebeveyn ve öğretmenlerin davranışsal işleyen bellek değerlendirmeleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, ğretmen ve ebeveyn yürütücü işlev değerlendirmelerinin tamamında düşük düzeyde ilişki saptanmıştır. Yürütücü işlevlerin matematik ve heceleme becerileri üzerindeki etkisi, karma model hiyerarşik regresyon analizi ile ölçülmüş ve yürütücü işlevlerin bu beceriler üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

O'Meagher, Norris, Kemp ve Anderson (2018) tarafından yapılan çalışmada; yürütücü işlevlerin performansa dayalı değerlendirmesinin, öğretmenler ve veliler tarafından

bildirilen yürütücü işlevlerin günlük değerlendirmesiyle ilişkisi incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 141 erken ve 77 zamanında doğum, 4 yaş grubu çocuklar oluşturmuştur. Çalışmada Behavior Rating Inventory of Executive Function-Preschool (BRIEF- P), Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI-III), Neuropsychological Assessment-II (NEPSY-II), Shape School Task ve Day-Night Stroop görevleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları erken doğan ve zamanında doğan çocukların performansları ile öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri arasında ilişki bulunmadığını göstermiştir.

Ten-Eycke ve Dewey (2016) yaptıkları çalışmada 5-18 yaş arası 405 çocuğun yürütücü işlevlerini performansa yönelik ve ebeveyn puanlı ölçümlerle ve bu ölçümlerin çocukların motor, dikkat, okuma ve matematik performansları ile ilişkisini açıklamıştır. Çocukların yürütücü işlev becerileri ölçümlerinde; Performansa dayalı değerlendirmede Nöropsikolojik Değerlendirme-II (NEPSY-II), ebeveynleri değerlendirmek için Yürütücü İşlev Değerlendirme Davranış Envanteri (BRIEF) kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden; Motor becerileri ölçmek için Children's Motor Assessment Battery (MABC-2), motor becerileri ölçmek için Conners Derecelendirme Ölçeği - Modifiye DEHB İndeksi (CRS-R), okuma ve matematik yeteneğini değerlendirmek için Wechsler Kişisel Başarı Testi - İkinci Kanada Sürümü (WIAT-II) ) kullanılmıştır. Bu ölçümlerden elde edilen sonuçlarla ebeveyn değerlendirmesi ile çocuğun başarısı arasında fark olduğu açıklanmıştır. Başka bir araştırma değişkeninde, çocukların okuma ve matematik performanslarının, çocukların yürütücü işlevlerdeki performansları ve ebeveyn değerlendirmeleri ile ilişkili olduğu açıklanmıştır. Ölçümler arasında dikkat süresinin sadece ebeveyn değerlendirmesi ile ilişkili olduğu, motor fonksiyonun ise sadece çocuk performansı ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Toplak, West ve Stanovich (2013) çalışmalarında performansa dayalı ölçümler ile yürütücü işleve dayalı değerlendirmeler arasındaki ilişkiyi inceleyen 20 çalışmayı gözden geçirmiştir. Bu çalışmalar; 13 pediatrik çalışma, 7 yetişkin örneği, 7 klinik çalışma, 2 klinik olmayan çalışma ve 11 klinik ve klinik olmayan çalışma içermektedir. Çalışma sonucunda çalışmalarda yer alan 286 korelasyonel karşılaştırmadan sadece 68'inin (%24) anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen çalışmalarda performansa dayalı ölçümler ile değerlendirme ölçümleri arasında zayıf bir ilişki olduğu açıklanmıştır. Bu durum; performansa dayalı ölçülen yürütücü işlevlerin bilişin farklı yönlerini

değerlendirdiği ve davranışsal işlevlerin bağımsız olarak klinik sorunlara katkıda bulunduğu yönünde açıklanmıştır.



## BÖLÜM IV

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, ölçek geliştirme ve uygulama süreci, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 4.1. Araştırma Modeli

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği-Öğretmen Formu'nun (YİBDÖZ-Ö) geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Tarama modeli araştırmaları, bir konuya ya da duruma ilişkin olarak katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

#### 4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Ankara ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme çalışmaya hız ve pratiklik kazandırması nedeniyle tercih edilen bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntemde araştırmacı kendisine yakın ve kolay ulaşılabilir bir durumu seçmektedir (Yıldırım & Şimsek, 2016). Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde özel ve devlet okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan 600 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın ölçek geliştirme aşamasında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılarak faktör yapısının incelenmesi için 300 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Geliştirilen ölçek formunun Doğrulayıcı Faktör Analizinin (DFA) yapılması ve ölçüt geçerliğinin tespiti için öncekinden farklı 300 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin gönüllü olması ölçeğin kalitesini artırmakta olduğu gibi kendini zorunlu hissederek rastgele yanıt vermesi

de ölçeğin güvenilirliğini etkilemektedir. Bu nedenle katılımcıların sürece gönüllü olarak katılımları önemlidir.

#### **4.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada öğretmenlerin, okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerilerini desteklemelerine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz yeterlik İnançları Ölçeği-Öğretmen Formu (YİBDÖZ-Ö)” kullanılmıştır. Geliştirilen ölçeğin ölçüt geçerliğini saptamak için Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği (Tepe & Demir, 2012), öğretmenlere ilişkin demografik bilgilerin edinilmesi amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bunlar hakkındaki bilgiler alt başlıklarda verilmiştir.

##### **4.3.1. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği-Öğretmen Formu (YİBDÖZ-Ö)**

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği-Öğretmen Formu (YİBDÖZ-Ö) bu araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlevlerinin gelişimi ve desteklenmesi ile ilgili literatür incelenmiştir. Okul öncesi dönemde yürütücü işlevlerin gelişimi ve desteklenmesi ile ilgili ulusal ve uluslararası tez ve makaleler “yürütücü işlevler”, “yönetici işlevler” ve “okul öncesi” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Ölçeğin madde havuzunu oluşturmak amacıyla okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlevlerinin desteklenmesi noktasında yetişkinlerin öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik ulusal ve uluslararası ölçme aracı olup olmadığına bakılmıştır. Literatürde bu yapıyı ölçen herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Madde havuzu oluşturulurken okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerilerinin hangi uygulamalar yoluyla desteklenebileceği dikkate alınmış, okul öncesi dönemde yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine yönelik yaklaşımlar ve eğitim programları ile ilgili alan yazındaki çalışmalar incelenerek 108 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur (Bkz. Ek 4). Kapsam geçerliğini belirlemek için 108 maddeden oluşan madde havuzu, 2 Ölçme Değerlendirme uzmanı, 4 Okul Öncesi Eğitimi uzmanı olmak üzere toplam 6 alan uzmanına gönderilmiştir. Uzman görüşüne başvurmak için alan uzmanlarına e-posta yoluyla

ulaşılmıştır. “Uygun”, “Uygun değil” ve “Düzeltilmeli” şeklinde düzenlenen uzman değerlendirme formu yoluyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçme değerlendirme uzmanından alınan görüşler sonucu maddelerin uzun ifade edildiği dönütü verilmesi sebebiyle maddeler içerik daraltılmadan kısaltılmıştır. Ayrıca maddeler, ölçeğin güvenilirliğini artıracak şekilde düşünülerek okuyucu tarafından objektif değerlendirme yapılabilmesi amacıyla birinci tekil şahıs kipinden arındırılmıştır. 22 madde uzman görüşleri dikkate alınarak düzeltilmiş, 27 madde ise istenen yapıyı ölçmemesi veya bir başka madde ile benzer olması sebebiyle çıkarılmış ve sonuçta 81 madde içeren ölçek formuna ulaşılmıştır (Bkz. Ek 5). Araştırmanın verileri 81 maddelik ölçek formu ile toplanmıştır.

Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin son hali 25 maddeden oluşmuştur (Bkz. Ek 6). 4’lü Likert tipte hazırlanmış olan ölçekte katılımcıların cevapları “1: hiç güvenmiyorum, 2: biraz güveniyorum, 3: güveniyorum, 4: tamamen güveniyorum” seçenekleri ile alınmaktadır. Tek boyutlu bir yapı gösteren ve herhangi bir ters madde içermeyen ölçekten alınan toplam puan 25 ile 100 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanın artması ile okul öncesi öğretmeninin, okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlik inançları da artış göstermektedir. YİBDÖZ-Ö’nün açıkladığı varyans %59,207 olarak bulunmuştur. Ayrıca, yapılan DFA ile uyum indeksleri CMIN/Sd=2,324; GFI=0,915; NFI=0,905; CFI=0,943; IFI=0,943; TLI=0,933 ve RMSEA=0,065 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik kapsamında ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı  $\alpha=0,971$  olarak tespit edilmiştir. Buna ek olarak farklı güvenirlik yöntemleri ile de ölçeğin güvenilir özellikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

#### **4.3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği (ÖzyÖ)**

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançları Ölçeği (ÖzyÖ) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik olarak Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, tek boyutta toplanmış olan toplam 37 maddeden oluşmaktadır.

5’li Likert tipte hazırlanmış olan ölçekte katılımcıların cevapları “1: hiç, 2: az, 3: orta, 4: çok, 5: tamamen” seçenekleri ile alınmaktadır. Tek boyutlu bir yapı gösteren ve herhangi bir ters madde içermeyen ölçekten alınan toplam puan 37 ile 185 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanın artması ile okul öncesi öğretmeninin, öz yeterlik düzeyi de artış göstermektedir.

Ölçeğin geçerliği %45,78 ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı  $\alpha=0,97$  olarak tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan DFA sonucundaki uyum indeksleri  $\chi^2/sd=3.11$ ,  $p=0.00$ , CFI=0.95, NFI= 0.93, SRMR=0.34, RMSEA=0.05, GFI=0.92, AGFI=0.88 olarak raporlanmıştır.

#### **4.3.3. Demografik Bilgi Formu**

Demografik Bilgi Formu'nda katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim süresi, görev yaptıkları okul türü, okulun bulunduğu yer, okulun bulunduğu yerleşim bölgesinin sosyoekonomik düzeyi, sınıftaki çocukların yaş grubu, sınıftaki çocuk sayısı, sınıfta ikili eğitim yapılıp yapılmadığı ve alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin toplam 12 soru yer almıştır.

#### **4.4. Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın verileri toplanmadan önce Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Veriler 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı güz yarısında Ankara il ve ilçelerinde görev yapmakta olan 600 okul öncesi öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmanın verileri çevrimiçi ortamda toplanmış, doğrudan iletişim kurulamayan okul öncesi öğretmenlerine okul idareleri aracılığıyla Google Forms uygulaması ile oluşturulan ölçek formunun linki ulaştırılarak veriler toplanmıştır. Katılımcılar sürece gönüllülük esasına dayalı olarak dahil olmuşlardır.

#### **4.5. Verilerin Analizi**

Araştırmanın verileri, SPSS 25 ve AMOS 21 programları kullanılarak, nicel analiz yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, katılımcılara ilişkin demografik ve mesleki bulguların ve katılımcıların öz yeterlik düzeylerinin tespitinde aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans analizi gibi tanımlayıcı istatistik yöntemleri kullanılmıştır.

Yapı (kavram) geçerliğine ilişkin bulgular açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak tespit edilmiştir. Ayrıca verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık değerleri üzerinden kontrol edilmiştir.

Güvenirlğe ilişkin bulgular ise Cronbach Alpha güvenirlik analizi ve madde-toplam puan korelasyonu kullanılarak tespit edilmiştir. Ayrıca ayırt edicilik testi (alt %27-üst %27 testi) için ilişkisiz örneklemeler (bağımsız gruplar) t-testine başvurulmuştur.

Bunlara ek olarak, katılımcıların öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ilişkisiz örneklemeler t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Hochberg GT2 çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi ile yapılmıştır. Hochberg GT2 testinin kullanılmasının nedeni varyanslar eşit olup gruplara ait n'lerin birbirinden oldukça farklı olması durumunda bu testin kullanılmasının önerilmesidir (Field, 2009). Analizlerin tamamı %95 güven aralığında ve  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Araştırmada parametrik analizlerin kullanılmasının nedeni YİBDÖZ-Ö puanlarının katılımcıların tamamında ve cinsiyet, yaş vb. gruplarda normal dağılım göstermesidir. Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından bu çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1,50$  aralığında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir. Bu nedenle bunlar incelenmiş, çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1,50$  aralığında yer aldığı görülmüştür (Tablo 4.1).

Tablo 4.1. YİBDÖZ-Ö Puanlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

| Grup                      | N   | Çarpıklık | S. Hata | Basıklık | S. Hata |
|---------------------------|-----|-----------|---------|----------|---------|
| Katılımcıların Tamamı     | 300 | -0,142    | 0,141   | -1,141   | 0,281   |
| Kadın                     | 273 | -0,145    | 0,147   | -1,131   | 0,294   |
| Erkek                     | 27  | -0,139    | 0,448   | -1,363   | 0,872   |
| 20-25 yaş arası           | 115 | 0,673     | 0,226   | -0,768   | 0,447   |
| 26-30 yaş arası           | 113 | -0,389    | 0,227   | -0,768   | 0,451   |
| 31-35 yaş arası           | 34  | -0,421    | 0,403   | 0,331    | 0,788   |
| 36 yaş ve üzeri           | 38  | -0,074    | 0,383   | -1,059   | 0,750   |
| Bağımsız anaokulu         | 72  | -0,282    | 0,283   | -0,867   | 0,559   |
| İlkokula bağlı anasınıfı  | 154 | 0,546     | 0,195   | -1,019   | 0,389   |
| Ortaokula bağlı anasınıfı | 26  | 0,085     | 0,456   | -1,183   | 0,887   |
| Diğer anasınıfları        | 48  | 0,247     | 0,343   | -0,985   | 0,674   |

|                               |     |        |       |        |       |
|-------------------------------|-----|--------|-------|--------|-------|
| Merkezde bulunan okul         | 167 | 0,331  | 0,188 | -1,215 | 0,374 |
| İlçede bulunan okul           | 99  | -0,488 | 0,243 | -0,207 | 0,481 |
| Kasaba/köyde bulunan okul     | 34  | -0,194 | 0,403 | -1,120 | 0,788 |
| 3 yıldan az mesleki deneyim   | 169 | 0,375  | 0,187 | -1,125 | 0,371 |
| 3-5 yıl mesleki deneyim       | 60  | -0,300 | 0,309 | -0,957 | 0,608 |
| 6-9 yıl mesleki deneyim       | 22  | 0,319  | 0,491 | -1,006 | 0,953 |
| 10 yıl ve üzeri mesleki den.  | 49  | -0,295 | 0,340 | -0,724 | 0,668 |
| Hizmet içi eğitim almamış     | 93  | -0,460 | 0,250 | -0,789 | 0,495 |
| 1-9 arası hizmet içi eğitim   | 125 | 0,527  | 0,217 | -0,992 | 0,430 |
| 10-29 arası hizmet içi eğitim | 56  | -0,403 | 0,319 | -0,430 | 0,628 |
| 50 ve üzeri hizmet içi eğitim | 26  | 0,291  | 0,456 | -1,067 | 0,887 |
| 3-4 yaş sınıfı                | 77  | -0,430 | 0,274 | -0,263 | 0,541 |
| 5 yaş üzeri sınıfı            | 223 | 0,016  | 0,163 | -1,292 | 0,324 |
| 1-10 sınıf mevcudu            | 53  | -0,029 | 0,327 | -0,864 | 0,644 |
| 11-15 sınıf mevcudu           | 68  | -0,452 | 0,291 | -0,231 | 0,574 |
| 16-20 sınıf mevcudu           | 91  | 0,173  | 0,253 | -1,076 | 0,500 |

## BÖLÜM V

### BULGULAR

#### 5.1. Katılımcılara İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği-Öğretmen Formu'nun (YİBDÖZ-Ö) geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmaya toplam 300 öğretmen katılmıştır. Tablo 5.1'de katılımcıların demografik özelliklere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5.1. Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

|                |               | n   | %    |
|----------------|---------------|-----|------|
| Cinsiyet       | Kadın         | 273 | 91.0 |
|                | Erkek         | 27  | 9.0  |
| Yaş            | 20-25 Arası   | 115 | 38.3 |
|                | 26-30 Arası   | 113 | 37.7 |
|                | 31-35 Arası   | 34  | 11.3 |
|                | 36-40 Arası   | 21  | 7.0  |
|                | 41-45 Arası   | 14  | 4.7  |
|                | 46 ve Üzeri   | 3   | 1.0  |
| Öğrenim Durumu | Lisans        | 236 | 78.7 |
|                | Lisansüstü    | 54  | 18.0 |
|                | Yüksek Okul   | 8   | 2.7  |
|                | Meslek Lisesi | 2   | 0.7  |
| Toplam         |               | 300 | 100  |

Buna göre, katılımcıların %91'i (n=273) kadın, %9'u (n=27) erkektir. Yaş grubu olarak ise katılımcıların %38,3'ü (n=115) 20-25 yaş arasında, %37,7'si (n=113) 26-30 yaş arasında, %11,3'ü (n=34) 31-35 yaş arasında, %7'si (n=21) 36-40 yaş arasında, %4,7'si (n=14) 41-45 yaş arasında ve 1'i (n=3) 46 yaş ve üzerinde yer almaktadır.

Ayrıca katılımcıların %78,7'si (n=236) lisans, %18'i (n=54) lisansüstü, %2,7'si (n=8) yüksek okul ve %0,7'si (n=2) meslek lisesi mezunudur. Tablo 5.2'de ise katılımcıların mesleki deneyim süresine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5.2. Katılımcıların Mesleki Deneyim Süresine Göre Dağılımı

| Mesleki Deneyim Süresi | N          | %          |
|------------------------|------------|------------|
| 3 Yıldan Az            | 188        | 62.7       |
| 3-5 Yıl                | 45         | 15.0       |
| 6-9 Yıl                | 20         | 6.7        |
| 10-15 Yıl              | 26         | 8.7        |
| 16-19 Yıl              | 9          | 3.0        |
| 20 Yıl ve Üzeri        | 12         | 4.0        |
| <b>Toplam</b>          | <b>300</b> | <b>100</b> |

Buna göre katılımcıların %62,7'si (n=188) 3 yıldan az, %15'i (n=45) 3-5 yıl arası, %6,7'si (n=20) 6-9 yıl arası, %8,7'si (n=26) 10-15 yıl arası, %3'ü (n=9) 16-19 yıl arası ve %4'ü (n=12) 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

Tablo 5.3'te ise katılımcıların görev yaptıkları okullara ait tanıtıcı özellikler verilmiştir.

Tablo 5.3. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okullara Ait Tanıtıcı Özellikler

|                           | n   | %    |
|---------------------------|-----|------|
| Okul Türü                 |     |      |
| İlkokula Bağlı Anasınıfı  | 154 | 51.3 |
| Bağımsız Anaokulu         | 72  | 24.0 |
| Ortaokula Bağlı Anasınıfı | 26  | 8.7  |
| Kurum Anaokulu            | 23  | 7.7  |
| Özel Okul                 | 21  | 7.0  |

|                                                  |                                                     |     |      |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----|------|
| Okulun Bulunduğu Yer                             | Liseye Bağlı Anasınıfı                              | 2   | 0.7  |
|                                                  | Mesleki ve Teknik Liselere Bağlı Uygulama Anasınıfı | 2   | 0.7  |
|                                                  | Merkez                                              | 167 | 55.7 |
|                                                  | İlçe                                                | 99  | 33.0 |
|                                                  | Kasaba                                              | 1   | 0.3  |
|                                                  | Köy                                                 | 33  | 11.0 |
|                                                  | Alt                                                 | 20  | 6.7  |
| Okulun Bulunduğu Bölgesinin Sosyoekonomik Düzeyi | Orta Altı                                           | 42  | 14.0 |
|                                                  | Orta                                                | 198 | 66.0 |
|                                                  | Orta Üstü                                           | 29  | 9.7  |
|                                                  | Üst                                                 | 11  | 3.7  |

Buna göre katılımcıların %51,3'ü (n=154) ilkokula bağlı anasınıfında, %24'ü (n=72) bağımsız anaokulunda, %8,7'si (n=26) ortaokula bağlı anasınıfında, %7,7'si (n=23) kurum anaokulunda, %7'si (n=21) özel okulda, %0,7'si (n=2) liseye bağlı anasınıfında ve %0,7'si (n=2) mesleki ve teknik liselere bağlı uygulama anasınıfında görev yapmaktadır.

Görev yapılan okulların %55,7'si (n=167) il merkezinde, %33'ü (n=99) ilçede, %0,3'ü (n=1) kasabada, %11'i (n=33) köyde bulunmaktadır. Ayrıca, okulların %6,7'si (n=20) alt, %14'ü (n=42) ortanın altı, %66'sı (n=198) orta, %9,7'si (n=29) ortanın üstü ve %3,7'si (n=11) üst düzeyde sosyoekonomik gelişmişliğe sahip bir yerleşim yerinde bulunmaktadır (Tablo 5.3).

Tablo 5.4'te ise katılımcıların görev yaptıkları sınıflara ait tanıtıcı özellikler verilmiştir.

Tablo 5.4. Katılımcıların Görev Yaptıkları Sınıflara Ait Tanıtıcı Özellikler

|                                  | n              | %    |
|----------------------------------|----------------|------|
| Sınıftaki Öğrencilerin Yaş Grubu | 3 Yaş          | 4.3  |
|                                  | 4 Yaş          | 21.3 |
|                                  | 5 Yaş ve Üzeri | 74.3 |
| Sınıftaki Çocuk Sayısı           | 1-5 Çocuk      | 3.3  |
|                                  | 6-10 Çocuk     | 14.3 |
|                                  | 11-15 Çocuk    | 22.7 |
|                                  | 16-20 Çocuk    | 30.3 |

|                                  |                   |     |      |
|----------------------------------|-------------------|-----|------|
|                                  | 21 ve Üzeri Çocuk | 88  | 29.3 |
| Sınıfta ikili eğitim yapıyor mu? | Evet, yapılıyor   | 205 | 68.3 |
|                                  | Hayır, yapılmıyor | 95  | 31.7 |

Buna göre, katılımcıların %4,3'ü (n=13) 3 yaş, %21,3'ü (n=64) 4 yaş ve %74,3'ü (n=223) 5 yaş ve üzeri sınıflarında görev yapmaktadır.

Sınıfların %3,3'ünde (n=10) 1-5 çocuk, %14,3'ünde (n=43) 6-10 çocuk, %22,7'sinde (n=68) 11-15 çocuk, %30,3'ünde (n=91) 16-20 çocuk, %29,3'ünde (n=88) 21 ve üzeri çocuk bulunmaktadır.

Ayrıca sınıfların %68,3'ünde (n=205) ikili eğitim yapılırken, %31,7'sinde (n=95) yapılmamaktadır. Tablo 5.5'te ise katılımcıların aldıkları hizmet içi eğitim sayısına ait istatistikler verilmiştir.

Tablo 5.5. Katılımcıların Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısına Ait İstatistikler

| <b>Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısı</b> | <b>N</b>   | <b>%</b>   |
|----------------------------------------|------------|------------|
| Eğitim Almayan                         | 93         | 31.0       |
| 1-9 Arası                              | 125        | 41.7       |
| 10-29 Arası                            | 56         | 18.7       |
| 30-49 Arası                            | 13         | 4.3        |
| 50 ve Üzeri                            | 13         | 4.3        |
| <b>Toplam</b>                          | <b>300</b> | <b>100</b> |

Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %31'i (n=93) herhangi bir hizmet içi eğitim almamış, %41,7'si (n=125) 1-9 arası eğitim almış, %18,7'si (n=56) 10-29 arası eğitim almış, %4,3'ü (n=13) 30-49 arası eğitim almış, %4,3'ü (n=13) ise 50 ve üzeri eğitim almıştır.

Ayrıca, Tablo 5.6'da katılımcıların verim aldıklarını düşündükleri hizmet içi eğitimlere ait bulgular verilmiştir.

Tablo 5.6. Katılımcıların Verim Aldıklarını Düşündükleri Hizmet İçi Eğitimler

| Eğitim*                                         | N  | %** | Eğitim                                                           | n | %   |
|-------------------------------------------------|----|-----|------------------------------------------------------------------|---|-----|
| Drama                                           | 15 | 5.0 | Excel                                                            | 1 | 0.3 |
| İlkyardım                                       | 8  | 2.7 | Gastronomi eğitimi                                               | 1 | 0.3 |
| Çocuk resimlerinin analizi                      | 4  | 1.3 | Geleceğin teknolojik sınıfını tasarlama                          | 1 | 0.3 |
| Zeka oyunları                                   | 3  | 1.0 | Geri dönüşüm eğitimi                                             | 1 | 0.3 |
| Diksiyon                                        | 2  | 0.7 | Harezmi eğitimi                                                  | 1 | 0.3 |
| İş sağlığı ve güvenliği                         | 2  | 0.7 | İletişim                                                         | 1 | 0.3 |
| Kapsayıcı eğitim                                | 2  | 0.7 | Liderlik                                                         | 1 | 0.3 |
| Mangala                                         | 2  | 0.7 | Mahremiyet eğitimi                                               | 1 | 0.3 |
| Masal anlatıcılığı                              | 2  | 0.7 | Montessori çocuklarda şiddet                                     | 1 | 0.3 |
| Masal okuma                                     | 2  | 0.7 | Müze eğitimi                                                     | 1 | 0.3 |
| Ritim eğitimi                                   | 2  | 0.7 | Okul aile işbirliği                                              | 1 | 0.3 |
| Robotik kodlama                                 | 2  | 0.7 | Okul öncesinde değerlendirme                                     | 1 | 0.3 |
| Aday öğretmen uyum semineri                     | 1  | 0.3 | Okul-aile işbirliği                                              | 1 | 0.3 |
| Aile eğitimi                                    | 1  | 0.3 | Oyun terapisi                                                    | 1 | 0.3 |
| Beden perküsyon                                 | 1  | 0.3 | Oyun ve dans                                                     | 1 | 0.3 |
| Çocuk yogası                                    | 1  | 0.3 | Satranç                                                          | 1 | 0.3 |
| Çocuklar için felsefe                           | 1  | 0.3 | Uzaktan eğitimde tasarım ve yönetim becerilerinin geliştirilmesi | 1 | 0.3 |
| Çocuklarda özgüven gelişimi                     | 1  | 0.3 | Yaratıcı anne baba eğitimi                                       | 1 | 0.3 |
| Çöpün dönüşümü                                  | 1  | 0.3 | Yetenekli çocukların farkındalığı                                | 1 | 0.3 |
| Doğa temelli eğitim                             | 1  | 0.3 | Zihin haritası                                                   | 1 | 0.3 |
| Erken çocuklukta sosyal gelişimin desteklenmesi | 1  | 0.3 | Okul öncesi örf eğitimi                                          | 1 | 0.3 |

\* Birden fazla cevaba izin verilmiştir. \*\*Toplam katılımcı sayısı içindeki oranı göstermektedir.

Buna göre, katılımcılar 42 farklı eğitimden verim aldıklarını belirtmişlerdir. İlk üç sırada yer alan eğitimler sırasıyla drama, ilkyardım ve çocuk resimlerinin analizi olmuştur. Katılımcıların sırasıyla %5, %2,7 ve %1,3'ü bunlardan verim aldıklarını belirtmişlerdir (Tablo 5.6).

## 5.2. Yapı (Kavram) Geçerliğine İlişkin Bulgular

YİBDÖZ-Ö'nün yapı (kavram) geçerliği kapsamında açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ayrıca, bu analizlerden sonra çarpıklık ve basıklık değerleri üzerinden uç değerlerin bulunup bulunmadığı ve normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir.

### 5.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Bulguları

AFA kapsamında öncelikle, YİBDÖZ-Ö'nün 81 maddeden oluşan ilk hali temel bileşenler (principal components) ve eğik döndürme (direct oblimin) yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bu yöntemlerin kullanılmasının nedeni, faktörlerin birbiri ile ilişkili olduğu düşüncesi üzerine kurulu analizlerde bu yöntemlerin kullanılmasının önerilmesidir (Büyüköztürk, 2011).

Yapılan analiz sonucunda ilk olarak örneklem yeterliğinin sağlandığı ( $KMO=0,968$ ; Bartlett Küresellik Testi  $\chi^2(3240)=19776,794$ ;  $p=0,000$ ) görülmüştür. Çünkü verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO'nun 0,60'tan yüksek ve Bartlett Küresellik Testi'nin anlamlı olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011). Buna ek olarak, Field (2009), KMO'nun 0,90'ın üzerinde olmasını örneklem yeterliği için "mükemmel" olarak değerlendirmektedir. Buna göre mükemmel olarak değerlendirilebilecek örneklem büyüklüğü ile çalışılmıştır.

Ayrıca ölçeğin açıkladığı toplam varyansın %65,234 olduğu tespit edilmiştir. Ancak AFA'da özdeğeri (eigenvalue) 1'den daha büyük faktörler analize dâhil edilecek uygunlukta görülerek faktör sayısını belirlemektedir (Dilekçi ve Sezgin-Nartgün, 2019). Bu yönüyle 10 alt boyutun bulunduğu görülmüştür. YİBDÖZ-Ö'nün 81 maddeden oluşan ilk haline ait alt boyut yapısı ve açıkladığı toplam varyansa ilişkin bulgular Tablo 5.7'de verilmiştir.

Tablo 5.7. 81 Maddeye Ait Alt Boyut Yapısı ve Açıklanan Varyans

| Faktör | Başlangıç Öz Değerleri |             |               | Çıkarım Toplamları |             |               |
|--------|------------------------|-------------|---------------|--------------------|-------------|---------------|
|        | Toplam                 | Varyans (%) | Kümülatif (%) | Toplam             | Varyans (%) | Kümülatif (%) |
| 1      | 37.922                 | 46.817      | 46.817        | 37.922             | 46.817      | 46.817        |
| 2      | 3.418                  | 4.220       | 51.037        | 3.418              | 4.220       | 51.037        |
| 3      | 2.391                  | 2.952       | 53.988        | 2.391              | 2.952       | 53.988        |

|    |       |       |        |       |       |        |
|----|-------|-------|--------|-------|-------|--------|
| 4  | 1.787 | 2.206 | 56.194 | 1.787 | 2.206 | 56.194 |
| 5  | 1.563 | 1.929 | 58.123 | 1.563 | 1.929 | 58.123 |
| 6  | 1.343 | 1.657 | 59.781 | 1.343 | 1.657 | 59.781 |
| 7  | 1.206 | 1.489 | 61.270 | 1.206 | 1.489 | 61.270 |
| 8  | 1.116 | 1.378 | 62.648 | 1.116 | 1.378 | 62.648 |
| 9  | 1.075 | 1.327 | 63.976 | 1.075 | 1.327 | 63.976 |
| 10 | 1.019 | 1.259 | 65.234 | 1.019 | 1.259 | 65.234 |

Ayrıca, yapılan incelemede maddeler arasında binişik (maddelerin 0,10'dan daha az fark gösteren faktör yükleri ile farklı alt boyutlar altında yer alması) özellik gösteren ve faktör yükleri 0,45'in altında yer alan çok sayıda maddenin bulunduğu görülmüştür. Büyüköztürk'e (2011) göre maddelere ait faktör yük değerlerinin en az 0,45 olması ve binişik özellik göstermemesi gerekmektedir. Bu nedenle, AFA'nın tekrarlanmasına karar verilmiş ve en uygun yapıya ulaşılması hedeflenmiştir.

Yapılan AFA tekrarları sonucunda, ölçeğin birden fazla alt boyutlu bir yapı göstermediği, 25 maddeden oluşan (m6, m15, m16, m24, m26, m28, m30, m31, m32, m33, m34, m35, m40, m42, m43, m44, m59, m60, m61, m63, m64, m65, m67, m69, m79) tek boyutlu bir yapı ile yapı geçerliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen yapıda öncelikle KMO=0,973; Bartlett Küresellik Testi  $\chi^2(300)=5904,201$ ;  $p=0,000$  olarak bulunmuş ve AFA'nın örneklem yeterliğine ilişkin ön şartlarının sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca Field'a (2009) göre KMO'nun 0,90'ın üzerinde olması "mükemmel" örneklem yeterliği anlamına geldiği için örneklem yeterliğinin mükemmel olduğuna karar verilmiştir.

Sonrasında, her bir maddenin ortak varyansa katkısını gösteren ortak varyans (communalities) değerlerinin 0,501 ile 0,648 arasında değiştiği görülmüştür ve değerlerin 0,50'den büyük olması nedeniyle (Yaşloğlu, 2017), maddelerin ortak varyansa katkılarının istenen ölçülerde olduğuna karar verilerek AFA'nın sonraki sonuçlarının okunmasına geçilmiştir (Tablo 5.8).

Tablo 5.8. Maddelere Ait Ortak Varyanslar (Communalities)

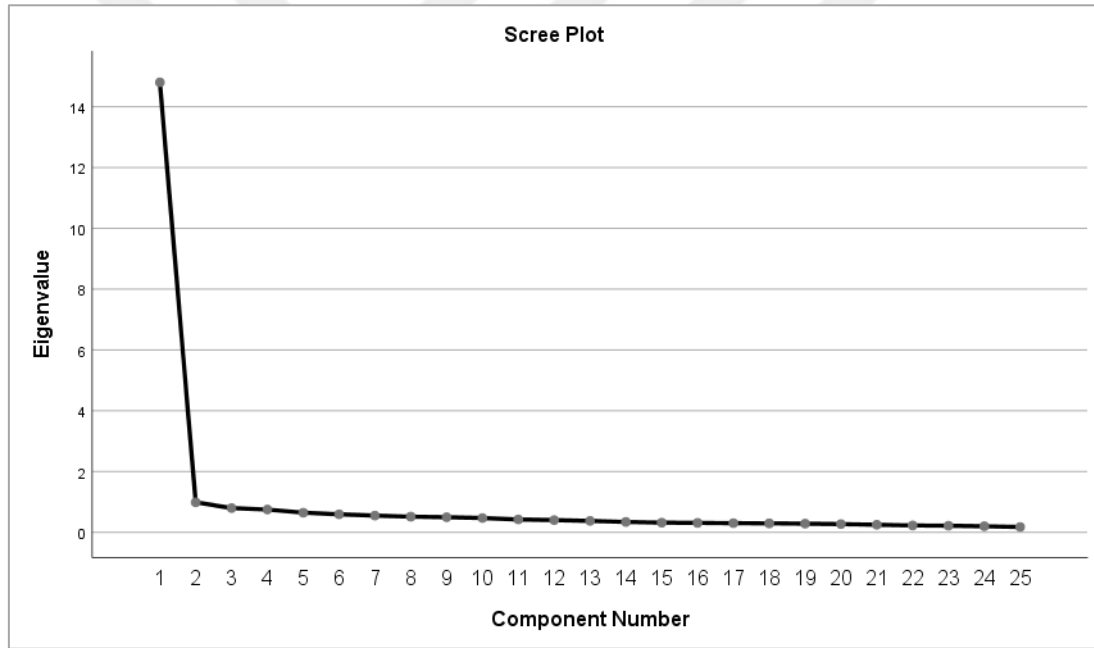
| Maddeler | Başlangıç | Çıkarım |
|----------|-----------|---------|
| m6       | 1.000     | 0.635   |
| m15      | 1.000     | 0.501   |
| m16      | 1.000     | 0.557   |
| m24      | 1.000     | 0.558   |
| m26      | 1.000     | 0.637   |
| m28      | 1.000     | 0.547   |
| m30      | 1.000     | 0.621   |
| m31      | 1.000     | 0.534   |
| m32      | 1.000     | 0.552   |
| m33      | 1.000     | 0.570   |
| m34      | 1.000     | 0.613   |
| m35      | 1.000     | 0.636   |
| m40      | 1.000     | 0.588   |
| m42      | 1.000     | 0.646   |
| m43      | 1.000     | 0.614   |
| m44      | 1.000     | 0.624   |
| m59      | 1.000     | 0.582   |
| m60      | 1.000     | 0.616   |
| m61      | 1.000     | 0.648   |
| m63      | 1.000     | 0.575   |
| m64      | 1.000     | 0.590   |
| m65      | 1.000     | 0.582   |
| m67      | 1.000     | 0.572   |
| m69      | 1.000     | 0.595   |
| m79      | 1.000     | 0.608   |

Sonraki aşamada ise AFA sonucunda kaç faktör tespit edildiğini ve ölçeğin açıkladığı toplam varyansı gösteren bulgular incelenmiştir. Buna göre, 25 maddeden oluşan YİBDÖZ-Ö'nün tek boyutlu (özdeğer=14,802) bir yapı gösterdiği ve bu haliyle ölçeğin açıkladığı toplam varyansın %59,207 olduğu tespit edilmiştir (Tablo 5.9).

Tablo 5.9. 25 Maddeye Ait (Ölçeğin Son Hali) Alt Boyut Yapısı ve Açıklanan Varyans

| Faktör | Başlangıç Öz Değerleri |             |               | Çıkarım Toplamları* |             |               |
|--------|------------------------|-------------|---------------|---------------------|-------------|---------------|
|        | Toplam                 | Varyans (%) | Kümülatif (%) | Toplam              | Varyans (%) | Kümülatif (%) |
| 1      | 14.802                 | 59.207      | 59.207        | 14.802              | 59.207      | 59.207        |

Ayrıca, AFA’da dikkat edilmesi gereken bir başka kriter olan yamaç birikinti grafiği de tek boyutlu yapıyı doğrulamıştır. Birinci faktör sonrasında keskin bir düşüş gözlenmiştir (Şekil 5).



Şekil 5. Yamaç Birikinti Grafiği

Sonuç olarak, açıklanan varyansın %50’den fazla olması nedeniyle (Tavşancıl, 2014; Büyüköztürk, 2011; Yaşlıoğlu, 2017), ölçeğin açıkladığı varyans bakımından yeterli olduğuna karar verilmiştir. Bunun üzerine faktör yükleri ve maddeler arası korelasyon gibi diğer kriterlerin incelenmesine geçilmiştir.

Sonraki aşamada ölçek maddelerine ait faktör yükleri incelenmiştir. Faktör yükleri, maddelerin ölçek için anlamlı olup olmadığını gösteren önemli değerlerdir ve bu değerlerin en az 0,30 olabileceği belirtilmekle birlikte (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) en

az 0,45 olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2011). Araştırmamızın bulguları ise maddelere ait faktör yükü değerlerinin en az 0,708 olduğunu göstermiş ve oldukça iyi olarak değerlendirilebilecek bir sonuç ortaya koymuştur (Tablo 5.10).

Tablo 5.10. Maddelere Ait Faktör Yükleri

| Maddeler | Faktör Yükleri |
|----------|----------------|
| m6       | 0.797          |
| m15      | 0.708          |
| m16      | 0.747          |
| m24      | 0.747          |
| m26      | 0.798          |
| m28      | 0.740          |
| m30      | 0.788          |
| m31      | 0.731          |
| m32      | 0.743          |
| m33      | 0.755          |
| m34      | 0.783          |
| m35      | 0.797          |
| m40      | 0.767          |
| m42      | 0.803          |
| m43      | 0.784          |
| m44      | 0.790          |
| m59      | 0.763          |
| m60      | 0.785          |
| m61      | 0.805          |
| m63      | 0.758          |
| m64      | 0.768          |
| m65      | 0.763          |
| m67      | 0.756          |
| m69      | 0.771          |
| m79      | 0.780          |

Bir sonraki aşamada ise maddeler arasındaki uyumun bir göstergesi olan maddeler arası korelasyon değerleri incelenmiştir. Field (2019), bu değerlerin çok zayıf veya çok güçlü bir ilişki ortaya koymayacak ölçüde 0,10 ile 0,90 arasında olmasını ve ilişkilerin tamamının

anlamlı olmasını ( $p<0,05$ ) önermektedir. Ayrıca, maddelerin tamamının aynı yönde olduğu (ters yapıda madde olmadığı) durumlarda maddeler arasındaki ilişkilerin tamamının pozitif olması beklenmektedir. Tablo 5.11’de görüldüğü üzere maddeler arasındaki ilişkilerin tamamı 0,10 ve 0,90 arasında yer almaktadır ve ilişkilerin tamamı anlamlı bulunmuştur. Buna göre, YİBDÖZ-Ö’nün maddeleri arasındaki ilişkiler beklenen şartların tamamını sağlamıştır.

Tablo 5.11. Maddeler Arası Korelasyon Matrisi

| m64  | m63  | m61  | m60  | m59  | m44  | m43  | m42  | m40  | m35  | m34  | m33  | m32  | m31  | m30  | m28  | m26  | m24  | m16  | m15  | m6 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----|
| .573 | .608 | .634 | .657 | .644 | .622 | .639 | .663 | .625 | .596 | .617 | .555 | .509 | .519 | .565 | .529 | .602 | .573 | .586 | .559 | 1  |
| .538 | .587 | .490 | .535 | .536 | .508 | .506 | .512 | .529 | .602 | .476 | .548 | .493 | .558 | .566 | .425 | .511 | .589 | .617 | 1    |    |
| .518 | .548 | .576 | .520 | .466 | .530 | .546 | .569 | .527 | .570 | .547 | .564 | .553 | .619 | .603 | .539 | .544 | .636 | 1    |      |    |
| .486 | .554 | .568 | .481 | .486 | .526 | .543 | .570 | .561 | .611 | .542 | .537 | .593 | .599 | .646 | .555 | .567 | 1    |      |      |    |
| .628 | .582 | .623 | .622 | .612 | .623 | .573 | .593 | .541 | .693 | .654 | .537 | .568 | .563 | .649 | .637 | 1    |      |      |      |    |
| .523 | .504 | .565 | .547 | .517 | .573 | .526 | .553 | .510 | .581 | .580 | .594 | .587 | .440 | .626 | 1    |      |      |      |      |    |
| .603 | .536 | .593 | .537 | .540 | .627 | .545 | .614 | .562 | .654 | .611 | .609 | .576 | .646 | 1    |      |      |      |      |      |    |
| .517 | .586 | .534 | .496 | .520 | .528 | .501 | .604 | .485 | .588 | .570 | .598 | .540 | 1    |      |      |      |      |      |      |    |
| .547 | .543 | .577 | .476 | .497 | .559 | .519 | .588 | .561 | .575 | .577 | .637 | 1    |      |      |      |      |      |      |      |    |
| .528 | .518 | .559 | .572 | .547 | .582 | .551 | .558 | .537 | .559 | .536 | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |    |
| .609 | .495 | .651 | .591 | .558 | .622 | .612 | .659 | .587 | .676 | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |    |
| .593 | .581 | .607 | .577 | .548 | .627 | .606 | .606 | .604 | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |    |
| .556 | .571 | .635 | .620 | .629 | .597 | .621 | .620 | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |    |
| .593 | .580 | .632 | .599 | .592 | .692 | .712 | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |    |
| .606 | .580 | .625 | .642 | .581 | .753 | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |    |
| .593 | .548 | .599 | .646 | .621 | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |    |
| .569 | .599 | .633 | .653 | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |    |
| .618 | .619 | .635 | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |    |
| .601 | .579 | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |    |
| .587 | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |    |
| 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |    |

|     | m79  | m69  | m67  | m65  |
|-----|------|------|------|------|
| m6  | .671 | .630 | .554 | .575 |
| m15 | .567 | .461 | .487 | .455 |
| m16 | .586 | .493 | .562 | .570 |
| m24 | .540 | .526 | .542 | .567 |
| m26 | .614 | .645 | .565 | .574 |
| m28 | .580 | .576 | .576 | .591 |
| m30 | .602 | .546 | .572 | .526 |
| m31 | .530 | .479 | .520 | .544 |
| m32 | .533 | .595 | .570 | .546 |
| m33 | .549 | .527 | .625 | .623 |
| m34 | .594 | .612 | .507 | .545 |
| m35 | .581 | .591 | .533 | .559 |
| m40 | .558 | .548 | .602 | .555 |
| m42 | .565 | .604 | .569 | .578 |
| m43 | .556 | .600 | .536 | .563 |
| m44 | .564 | .563 | .538 | .516 |
| m59 | .630 | .530 | .629 | .522 |
| m60 | .639 | .613 | .607 | .571 |
| m61 | .637 | .642 | .612 | .647 |
| m63 | .511 | .582 | .609 | .589 |
| m64 | .601 | .626 | .566 | .586 |
| m65 | .606 | .672 | .594 | 1    |
| m67 | .551 | .530 | 1    |      |
| m69 | .627 | 1    |      |      |
| m79 | 1    |      |      |      |

### 5.2.2. Normal Dağılım Bulguları

AFA şartlarının sağlandığının tespit edilmesinden sonra ayrıca YİBDÖZ-Ö'nün maddelerinin ve toplam puanının normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Çünkü normal dağılım göstermeyen bir örneklem üzerinde çalışılmış olması sonuçların evrene genellenebilirliğini engelleyici bir etken olacaktır. Bunun için her bir maddeye ve toplam puana ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir (Tablo 5.12).

Tablo 5.12. Maddelere ve Ölçek Toplam Puanına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

| Maddeler | N   | Çarpıklık |         | Basıklık |         |
|----------|-----|-----------|---------|----------|---------|
|          |     | Değer     | S. Hata | Değer    | S. Hata |
| m6       | 300 | -0.530    | 0.141   | -0.970   | 0.281   |
| m15      | 300 | -0.217    | 0.141   | -0.828   | 0.281   |
| m16      | 300 | -0.300    | 0.141   | -0.768   | 0.281   |
| m24      | 300 | -0.230    | 0.141   | -0.731   | 0.281   |
| m26      | 300 | -0.397    | 0.141   | -0.501   | 0.281   |
| m28      | 300 | -0.242    | 0.141   | -0.642   | 0.281   |
| m30      | 300 | -0.271    | 0.141   | -0.827   | 0.281   |
| m31      | 300 | -0.170    | 0.141   | -0.912   | 0.281   |
| m32      | 300 | -0.423    | 0.141   | -0.676   | 0.281   |
| m33      | 300 | -0.309    | 0.141   | -0.500   | 0.281   |
| m34      | 300 | -0.570    | 0.141   | -0.350   | 0.281   |
| m35      | 300 | -0.234    | 0.141   | -1.126   | 0.281   |
| m40      | 300 | -0.301    | 0.141   | -0.633   | 0.281   |
| m42      | 300 | -0.273    | 0.141   | -0.948   | 0.281   |
| m43      | 300 | -0.427    | 0.141   | -0.884   | 0.281   |
| m44      | 300 | -0.613    | 0.141   | -0.457   | 0.281   |

|             |     |        |       |        |       |
|-------------|-----|--------|-------|--------|-------|
| m59         | 300 | -0.415 | 0.141 | -0.724 | 0.281 |
| m60         | 300 | -0.369 | 0.141 | -0.685 | 0.281 |
| m61         | 300 | -0.479 | 0.141 | -0.415 | 0.281 |
| m63         | 300 | -0.360 | 0.141 | -0.612 | 0.281 |
| m64         | 300 | -0.362 | 0.141 | -0.875 | 0.281 |
| m65         | 300 | -0.310 | 0.141 | -0.725 | 0.281 |
| m67         | 300 | -0.330 | 0.141 | -0.667 | 0.281 |
| m69         | 300 | -0.462 | 0.141 | -0.747 | 0.281 |
| m79         | 300 | -0.527 | 0.141 | -0.505 | 0.281 |
| Toplam Puan | 300 | -0.142 | 0.141 | -1.141 | 0.281 |

Buna göre, maddelerin tamamında ve ölçek toplam puanında çarpıklık değerlerinin minimum -0,613 ve basıklık değerlerinin minimum -1,141 olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1,50$  arasında olması, normal dağılım aralığı olarak kabul edildiği için (Tabachnick ve Fidell, 2013) ölçek maddelerinin tamamının ve ölçek toplam puanının normal dağılım şartını sağladığına karar verilmiştir.

### 5.2.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Bulguları

AFA'nın ardından, elde edilen yapının doğrulanması ve uyum iyiliği değerlerinin tespit edilmesi amacıyla DFA'ya geçilmiştir. AFA'nın temel amacı, elde edilen veriye elverişli bir model saptamak iken DFA'nın temel amacı ise AFA ile belirlenen faktör yapısının doğruluğunu ve anlamlılığını istatistikî olarak sınamak ve örneklem verisinin modeli doğrulayıp doğrulamadığını kontrol etmektir (Dilekçi ve Sezgin-Nartgün, 2019).

DFA, AFA'nın uygulandığı 300 katılımcının cevaplarından farklı olarak, 300 kişilik yeni bir katılımcı grubunun cevapları üzerinde uygulanmıştır. Tablo 5.13'te DFA'nın uygulandığı katılımcılara ait tanıtıcı bulgular verilmiştir.

Tablo 5.13. Öz-yeterlik İnançları Ölçeği'nin Uygulandığı Katılımcılara Ait Tanıtıcı Bulgular

|          |             | n   | %    |
|----------|-------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın       | 180 | 60,0 |
|          | Erkek       | 120 | 40,0 |
| Yaş      | 20-25 Arası | 96  | 32,0 |
|          | 26-30 Arası | 164 | 54,7 |

|                                      |                                                     |     |      |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----|------|
|                                      | 31-35 Arası                                         | 35  | 11,7 |
|                                      | 36-40 Arası                                         | 3   | 1,0  |
|                                      | 41-45 Arası                                         | 1   | 0,3  |
|                                      | 46 ve Üzeri                                         | 1   | 0,3  |
| Öğrenim Durumu                       | Lisans                                              | 268 | 89,3 |
|                                      | Lisansüstü                                          | 29  | 9,7  |
|                                      | Yüksek Okul                                         | 3   | 1,0  |
|                                      | Meslek Lisesi                                       | 0   | 0,0  |
| Okul Türü                            | İlkokula Bağlı Anasınıfı                            | 116 | 38,7 |
|                                      | Bağımsız Anaokulu                                   | 139 | 46,3 |
|                                      | Ortaokula Bağlı Anasınıfı                           | 34  | 11,3 |
|                                      | Kurum Anaokulu                                      | 2   | 0,7  |
|                                      | Özel Okul                                           | 4   | 1,3  |
|                                      | Liseye Bağlı Anasınıfı                              | 1   | 0,3  |
|                                      | Mesleki ve Teknik Liselere Bağlı Uygulama Anasınıfı | 4   | 1,3  |
| Mesleki Deneyim Süresi               | 3 Yıldan Az                                         | 211 | 70,3 |
|                                      | 3-5 Yıl                                             | 64  | 21,3 |
|                                      | 6-9 Yıl                                             | 23  | 7,6  |
|                                      | 10-15 Yıl                                           | 1   | 0,3  |
|                                      | 16 Yıl ve Üzeri                                     | 1   | 0,3  |
| Okulun Bulunduğu Yer                 | Merkez                                              | 148 | 49,3 |
|                                      | İlçe                                                | 144 | 48,0 |
|                                      | Kasaba                                              | 0   | 0,0  |
|                                      | Köy                                                 | 8   | 2,7  |
| Okulun Bulunduğu Yerleşim Bölgesinin | Alt                                                 | 3   | 1,0  |
| Sosyoekonomik Düzeyi                 | Orta Altı                                           | 116 | 38,7 |
|                                      | Orta                                                | 160 | 53,3 |
|                                      | Orta Üstü                                           | 18  | 6,0  |
|                                      | Üst                                                 | 3   | 1,0  |
| Sınıftaki Öğrencilerin Yaş Grubu     | 3 Yaş                                               | 3   | 1,0  |
|                                      | 4 Yaş                                               | 16  | 5,3  |
|                                      | 5 Yaş ve Üzeri                                      | 281 | 93,7 |
| Sınıftaki Çocuk Sayısı               | 1-5 Çocuk                                           | 2   | 0,7  |
|                                      | 6-10 Çocuk                                          | 8   | 2,7  |
|                                      | 11-15 Çocuk                                         | 256 | 85,3 |
|                                      | 16-20 Çocuk                                         | 26  | 8,7  |
|                                      | 21 ve Üzeri Çocuk                                   | 8   | 2,7  |

|                                    |                   |            |            |
|------------------------------------|-------------------|------------|------------|
| Sınıfta ikili eğitim yapılıyor mu? | Evet, yapılıyor   | 147        | 49,0       |
|                                    | Hayır, yapılmıyor | 153        | 51,0       |
| Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısı    | Eğitim Almayan    | 139        | 44,8       |
|                                    | 1-9 Arası         | 22         | 7,1        |
|                                    | 10-29 Arası       | 118        | 38,1       |
|                                    | 30-49 Arası       | 22         | 7,1        |
|                                    | 50 ve Üzeri       | 9          | 2,9        |
| <b>Toplam</b>                      |                   | <b>300</b> | <b>100</b> |

Buna göre, DFA'nın uygulandığı katılımcıların %60'ı kadın, %40'ı erkektir. Katılımcıların %32'si 20-25 yaş arasında, %54,7'si 26-30 yaş arasında, %11,7'si 31-35 yaş arasında, %1'i 36-40 yaş arasında, %0,3'ü 41-45 yaş arasında ve %0,3'ü 46 yaş ve üzerindedir.

Öğrenim durumu olarak katılımcıların %89,3'ü lisans, %9,7'si lisansüstü, %1'i yüksek okul mezunudur. Çalışılan okul türü ise katılımcıların %38,7'sinde ilkokula bağlı anasınıfı, %46,3'ünde bağımsız anaokulu, %11,3'ünde ortaokula bağlı anasınıfı, %0,7'sinde kurum anaokulu, %1,3'ünde özel okul, %0,3'ünde liseye bağlı anasınıfı ve %1,3'ünde mesleki ve teknik liselere bağlı uygulama anasınıfıdır.

Ayrıca mesleki deneyim süresi, katılımcıların %70,3'ünde 3 yıldan az, %21,3'ünde 3-5 yıl, %7,6'sında 6-9 yıl, %0,3'ünde 10-15 yıl ve %0,3'ünde 16 yıl ve üzeridir. Okulun bulunduğu yer, okulların %49,3'ünde merkez, %48,'inde ilçe, %2,7'sinde köydür. Okulun bulunduğu yerleşim bölgesinin sosyoekonomik düzeyi ise okulların %1'inde alt, %38,7'sinde orta altı, %53,3'ünde orta, %6'sında orta üstü ve %1'inde üsttür.

Ayrıca öğretmenlerin %1'i 3 yaş, %5,3'ü 4 yaş, %93,7'si 5 yaş ve üzeri gruplarında ders vermektedir. Sınıfların %0,7'sinde 1-5 çocuk, %2,7'sinde 6-10 çocuk, %85,3'ünde 11-15 çocuk, %8,7'sinde 16-20 çocuk ve %2,7'sinde 21 ve üzeri çocuk bulunmaktadır. Bunun yanında sınıfların %49'unda ikili eğitim yapılırken, %51'inde yapılmamaktadır. Öte yandan, öğretmenlerin %44,8'i herhangi bir hizmet içi eğitim almamıştır. Ancak %7,1'i 1-9 arası, %38,1'i 10-29 arası, %7,1'i 30-49 arası ve %2,9'u 50 ve üzeri eğitim almıştır.

Tablo 5.14'te ise katılımcıların verim aldıklarını düşündükleri hizmet içi eğitimlere ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 5.14. Katılımcıların Verim Aldıklarını Düşündükleri Hizmet İçi Eğitimler

| Eğitim*                             | n  | %**  | Eğitim                                                         | N | %   |
|-------------------------------------|----|------|----------------------------------------------------------------|---|-----|
| Drama                               | 73 | 24,3 | Bağımlılıkla mücadele semineri                                 | 1 | 0,3 |
| Oyun terapisi                       | 26 | 8,7  | Bilgisayar                                                     | 1 | 0,3 |
| Çocuk resimlerinin analizi          | 12 | 4,0  | Bireyselleştirilmiş eğitim programı                            | 1 | 0,3 |
| Masal terapisi                      | 12 | 4,0  | Çocuk Resimleri Analizi                                        | 1 | 0,3 |
| Öfke yönetimi                       | 12 | 4,0  | Çocuk ve ergenlerde kayıp ve yaş süreci eğitimi                | 1 | 0,3 |
| Robotik kodlama                     | 10 | 3,3  | Çocuklarda özgüven gelişimi                                    | 1 | 0,3 |
| İlkyardım                           | 3  | 1,0  | Çocuklarla birliktelik                                         | 1 | 0,3 |
| İş sağlığı ve güvenliği             | 3  | 1,0  | Diksiyon                                                       | 1 | 0,3 |
| Okul öncesi örf eğitimi             | 3  | 1,0  | Gelişim psikolojisi                                            | 1 | 0,3 |
| Stem farklı yaklaşımlar eğitimi     | 3  | 1,0  | İletişim                                                       | 1 | 0,3 |
| Aday öğretmen uyum semineri         | 2  | 0,7  | Mahremiyet eğitimi                                             | 1 | 0,3 |
| Afet sonrası ruh sağlığı semineri   | 2  | 0,7  | Masal anlatıcılığı                                             | 1 | 0,3 |
| Alternatif Öğretim Yolları          | 2  | 0,7  | Mindfulness terapisi                                           | 1 | 0,3 |
| Çocukta Özerklik                    | 2  | 0,7  | Özel eğitim                                                    | 1 | 0,3 |
| Kodlama                             | 2  | 0,7  | Rehberlik eğitimi                                              | 1 | 0,3 |
| Aile eğitimi                        | 1  | 0,3  | Sınıf Yönetimi                                                 | 1 | 0,3 |
| Akran Arabuluculuğu                 | 1  | 0,3  | Sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve iklim değişikliği eğitimi | 1 | 0,3 |
| Akran zorbalığı                     | 1  | 0,3  | Zekâ oyunları                                                  | 1 | 0,3 |
| Alternatif Öğretim Yolları Terapisi | 1  | 0,3  |                                                                |   |     |

\* Birden fazla cevaba izin verilmiştir. \*\*Toplam katılımcı sayısı içindeki oranı göstermektedir.

Tablo 5.14'te görüldüğü üzere; katılımcıların en çok verim aldıklarını düşündükleri hizmet içi eğitim dramadır. Katılımcıların %24,3'ü bu cevabı vermiştir. Dramayı sırasıyla oyun terapisi, çocuk resimlerinin analizi, masal terapisi, öfke yönetimi ve robotik kodlama izlemiş, bunlar öne çıkan eğitimler olmuştur.

Yapılan DFA sonucunda ise herhangi bir modifikasyona (bazı maddelerin hataları arasında yapılan düzeltmeler) ihtiyaç duyulmadan ölçeğin yapısı doğrulanmıştır.

Uyum indeksleri modelin ne kadar iyi uyum gösterdiğini ortaya koyan ölçülerdir ve literatürde sıklıkla ölçüt olarak alınan indeksler Ki-Kare/serbestlik derecesi uyumu (CMIN/Sd), iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI), normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index, NFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index , CFI), artan uyum indeksi ((Incremental Fit Index, IFI), Turker-Lewis indeksi (Turker-Lewis Index, TLI) ve yaklaşık hataların ortalama kare köküdür (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA). Bu nedenle bunlar arasından hesaplanabilenler incelenmiştir (Tablo 5.15).

Tablo 5.15. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri Bulguları

|         | <b>Kabul Edilebilir Değerler</b> | <b>Tespit Edilen Değerler</b> | <b>Sonuç</b> |
|---------|----------------------------------|-------------------------------|--------------|
| CMIN/Sd | <3.00                            | 2.324                         | İyi uyum     |
| GFI     | 0.90<                            | 0.915                         | İyi uyum     |
| NFI     | 0.90<                            | 0.905                         | İyi uyum     |
| CFI     | 0.90<                            | 0.943                         | İyi uyum     |
| IFI     | 0.90<                            | 0.943                         | İyi uyum     |
| TLI     | 0.90<                            | 0.933                         | İyi uyum     |
| RMSEA   | <0.08                            | 0.065                         | İyi uyum     |

Tablo 5.15'te görüldüğü üzere, CMIN/Sd=2,324; GFI=0,915; NFI=0,905; CFI=0,943; IFI=0,943; TLI=0,933 ve RMSEA=0,065 olarak bulunmuştur. Literatür incelendiğinde; CMIN/Sd'nin 3'ten küçük olması (Kelloway, 1998); GFI, NFI, CFI, IFI ve TLI'nın 0,90'dan büyük olması (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008) ve RMSEA'nın 0,08'den küçük olması (Hu & Bentler, 1999; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003) kabul edilebilir iyi uyum değerleri olarak belirtilmektedir.

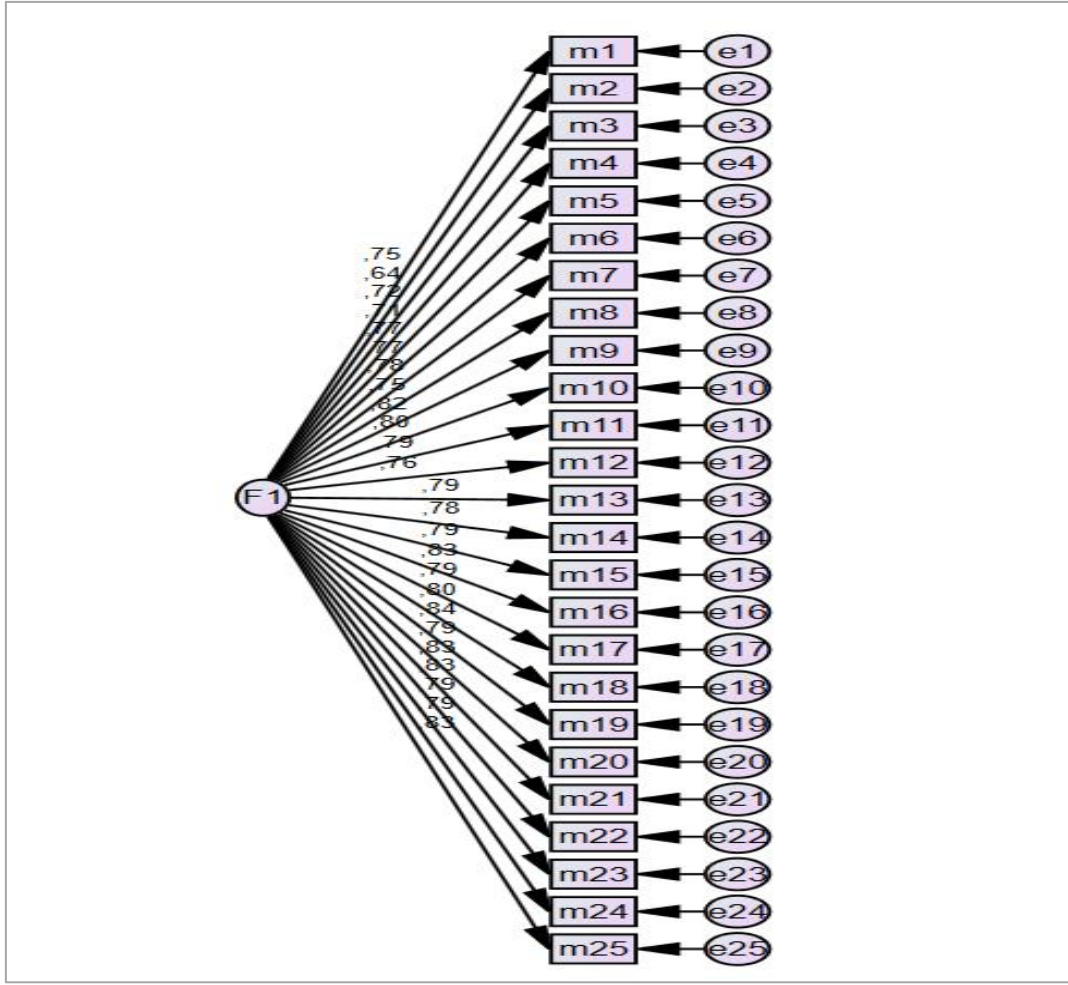
Elde edilen bulgular literatüre göre değerlendirildiğinde incelenen değerlerin tamamının iyi uyum gösterdiği görülmüştür. Bunun üzerine maddeler ile ölçülmek istenen olgu arasındaki ilişkiyi gösteren, maddelere ait faktör yüklerinin incelenmesine geçilmiştir (Tablo 5.16).

Tablo 5.16. Maddelere Ait Faktör Yükleri (Yol Katsayıları)

| <b>Madde</b> | <b>Yol</b> | <b>Faktör</b> | <b>Faktör Yüğü (Yol Katsayısı)</b> |
|--------------|------------|---------------|------------------------------------|
| m1           | <---       | F1            | .754                               |

| Madde | Yol  | Faktör | Faktör Yüğü (Yol Katsayısı) |
|-------|------|--------|-----------------------------|
| m2    | <--- | F1     | .641                        |
| m3    | <--- | F1     | .721                        |
| m4    | <--- | F1     | .715                        |
| m5    | <--- | F1     | .771                        |
| m6    | <--- | F1     | .767                        |
| m7    | <--- | F1     | .776                        |
| m8    | <--- | F1     | .750                        |
| m9    | <--- | F1     | .823                        |
| m10   | <--- | F1     | .799                        |
| m11   | <--- | F1     | .792                        |
| m12   | <--- | F1     | .763                        |
| m13   | <--- | F1     | .789                        |
| m14   | <--- | F1     | .778                        |
| m15   | <--- | F1     | .794                        |
| m16   | <--- | F1     | .826                        |
| m17   | <--- | F1     | .791                        |
| m18   | <--- | F1     | .795                        |
| m19   | <--- | F1     | .835                        |
| m20   | <--- | F1     | .791                        |
| m21   | <--- | F1     | .830                        |
| m22   | <--- | F1     | .834                        |
| m23   | <--- | F1     | .789                        |
| m24   | <--- | F1     | .793                        |
| m25   | <--- | F1     | .827                        |

Tablo 5.16’da görüldüğü üzere, ölçek maddelerine ait faktör yükleri 0,641 ile 0,835 arasında değişmiştir. Bu değerlerin 0,70’ten büyük olması önerilmekte ancak değerler 0,60’a kadar esnetilebilmektedir (Field, 2019). Sonuç olarak, yapılan DFA sonucunda YİBDÖZ-Ö’nün ölçek yapısının AFA ile elde edilen yapıyı doğruladığı ve uyum indeksleri ve maddelere ait faktör yükleri bakımından geçerlik şartlarını sağladığına karar verilmiştir. Şekil 6’da ölçeğin DFA sonucunda ulaşılan yapısı path (yol) diyagramı ile gösterilmiştir.



Şekil 6. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Ulaşılan Path (Yol) Diyagramı

### 5.3. Ölçüt Geçerliğine İlişkin Bulgular

YİBDÖZ-Ö'nün ölçüt geçerliğinin tespiti kapsamında, ölçekten alınan toplam puanlar ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançları Ölçeği'nden (ÖzyÖ) alınan toplam puanlar arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Bunun için ÖzyÖ, DFA'nın yapılması için araştırmaya dahil edilen katılımcılar tarafından cevaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5.17'de verilmiştir.

Tablo 5.17. ÖzyÖ ve YİBDÖZ-Ö Puanları Arasındaki Korelasyon

|      |           | YİBDÖZ-Ö |
|------|-----------|----------|
| ÖzyÖ | Pearson r | 0,245    |
|      | P         | 0,000    |
|      | N         | 300      |

Buna göre, iki ölçekten alınan toplam puanlar arasında zayıf düzeyde pozitif ( $r=0,245$ ) ancak anlamlı ( $p<0,05$ ) ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla, anlamlı ilişki olduğu için YİBDÖZ-Ö'nün ölçüt geçerliğini sağladığı söylenebilir. Ayrıca Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançları Ölçeği'nin bu araştırmadaki güvenirliğinin tespiti kapsamında Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5.18'de verilmiştir.

Tablo 5.18. Özyö İçin Cronbach Alpha Güvenirlik Bulguları

|                    | N   | Madde Sayısı | Cronbach Alpha |
|--------------------|-----|--------------|----------------|
| Geçerli            | 300 |              |                |
| Dışarıda Bırakılan | 0   | 37           | 0.915          |
| Toplam             | 300 |              |                |

Buna göre ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik değeri  $\alpha=0.915$  olarak bulunmuştur. George ve Mallery (2003) 0,90 ve üzerinde bulunan değerleri “mükemmel” olarak değerlendirmektedirler. Bu sebeple Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançları Ölçeği'nin bu araştırmaya sağladığı veriler açısından güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

#### 5.4. Güvenirliğe İlişkin Bulgular

##### 5.4.1. Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi

YİBDÖZ-Ö'nün güvenirliğinin tespiti kapsamında Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5.19'de verilmiştir.

Tablo 5.19. Cronbach Alpha Güvenirlik Bulguları

|                    | N   | Madde Sayısı | Cronbach Alpha |
|--------------------|-----|--------------|----------------|
| Geçerli            | 300 |              |                |
| Dışarıda Bırakılan | 0   | 25           | 0.971          |
| Toplam             | 300 |              |                |

Buna göre 25 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik değeri  $\alpha=0,971$  olarak bulunmuştur. Büyüköztürk'e (2011) göre Cronbach Alpha değerinin 0,70'ten büyük olması iç tutarlılık gereksiniminin karşılandığını göstermektedir.

Ayrıca George ve Mallery (2003) 0,90 ve üzerindeki değerleri “mükemmel” olarak değerlendirmektedirler. Bu nedenle, YİBDÖZ-Ö'nün güvenirlik şartını mükemmel derecede sağladığına karar verilmiştir.

#### 5.4.2. Madde-Toplam Puan Korelasyonu

YİBDÖZ-Ö'nün güvenirliğinin tespiti kapsamında başvurulacak bir diğer yöntem ise ölçek maddelerinin ölçek toplam puanı ile uyumunu görebilmek amacıyla madde-toplam puan korelasyonu olmuştur. Çünkü madde-toplam puan korelasyonunun yüksek düzeyde ve pozitif yönlü olması ölçme aracındaki maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2011) (Tablo 5.20).

Tablo 5.20. Madde-Toplam Puan Korelasyonu Bulguları

| Madde-Toplam Puan Korelasyonu |       |
|-------------------------------|-------|
| m6                            | 0.795 |
| m15                           | 0.706 |
| m16                           | 0.747 |
| m24                           | 0.747 |
| m26                           | 0.797 |
| m28                           | 0.741 |
| m30                           | 0.786 |
| m31                           | 0.730 |
| m32                           | 0.749 |
| m33                           | 0.757 |
| m34                           | 0.780 |
| m35                           | 0.795 |
| m40                           | 0.765 |
| m42                           | 0.801 |
| m43                           | 0.783 |
| m44                           | 0.788 |
| m59                           | 0.761 |
| m60                           | 0.784 |
| m61                           | 0.806 |
| m63                           | 0.759 |

|     |       |
|-----|-------|
| m64 | 0.769 |
| m65 | 0.766 |
| m67 | 0.758 |
| m69 | 0.776 |
| m79 | 0.780 |

Buna göre madde-toplam puan korelasyonlarının tamamı pozitif bulunmuş ve minimum değer 0,706 olarak tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2011) ve Tavşancıl'a (2014) göre madde-toplam puan korelasyonu değerlerinin 0,30 ve üzerinde olması kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir. Bu yönüyle elde edilen bulgular, YİBDÖZ-Ö'nün maddelerinin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermiştir.

#### 5.4.3. Madde-Kalan Korelasyonu

YİBDÖZ-Ö'nün güvenirliğinin tespiti kapsamında başvurulacak bir diğer yöntem ise madde-kalan korelasyonu olmuştur. Madde-kalan korelasyonu bir maddenin, kendisi hariç diğer maddelerden elde edilen toplam puanla olan ilişkisini belirtmektedir. Böylece maddenin korelasyona etkisi dışarıda bırakılmaktadır. Bu şekilde hesaplanan madde-kalan korelasyonunun da yüksek düzeyde ve pozitif yönlü olması ölçme aracındaki maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ifade etmektedir (Tavşancıl, 2014) (Tablo 5.21).

Tablo 5.21. Madde-Kalan Korelasyonu Bulguları

| Madde-Kalan Korelasyonu |       |
|-------------------------|-------|
| m6                      | 0.775 |
| m15                     | 0.681 |
| m16                     | 0.723 |
| m24                     | 0.724 |
| m26                     | 0.777 |
| m28                     | 0.717 |
| m30                     | 0.766 |
| m31                     | 0.705 |
| m32                     | 0.720 |
| m33                     | 0.734 |

|     |       |
|-----|-------|
| m34 | 0.760 |
| m35 | 0.775 |
| m40 | 0.744 |
| m42 | 0.783 |
| m43 | 0.761 |
| m44 | 0.767 |
| m59 | 0.739 |
| m60 | 0.763 |
| m61 | 0.785 |
| m63 | 0.736 |
| m64 | 0.746 |
| m65 | 0.742 |
| m67 | 0.734 |
| m69 | 0.750 |
| m79 | 0.758 |

Tablo 5.21’de görüldüğü üzere madde-kalan korelasyonlarının tamamı pozitif bulunmuş ve minimum değer 0,681 olarak tespit edilmiştir. Tavşancıl’a (2014) göre madde-kalan korelasyonu değerlerinin 0,30 ve üzerinde olması kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir. Bu yönüyle elde edilen bulgular, YİBDÖZ-Ö’nün maddelerinin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermiştir.

#### 5.4.4. Ayırt Edicilik Testi (Alt %27-Üst %27 Testi)

YİBDÖZ-Ö’nün güvenilirliğinin tespiti kapsamında ayrıca Ayırt Edicilik Testi (Alt%27-Üst%27 Testi) yapılmıştır. Bunun için katılımcılar, ölçekten aldıkları puanlara göre sıralanmakta ve en alt ve en üst %27’lik gruplarda yer alan katılımcıların puanları arasında anlamlı farklılık olması beklenmektedir. Tespit edilecek anlamlı fark ölçeğin ayırt ediciliğinin, dolayısıyla iç güvenilirliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Bu kapsamda katılımcılar 81’er kişilik alt ve üst gruplara ayrılmış ve grupların ölçekten aldıkları toplam puan ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz örneklem (bağımsız gruplar) t-testi ile incelenmiştir (Tablo 5.22).

Tablo 5.22. Ayırt Edicilik Testi (Alt %27-Üst %27 Testi) Bulguları

|             | Alt/Üst Grup | N  | $\bar{x}$ | s    | Ortalamalar Arası Fark | S. Hata | T      | Sd  | p     |
|-------------|--------------|----|-----------|------|------------------------|---------|--------|-----|-------|
| Toplam Puan | Üst Grup     | 81 | 94.95     | 3.92 | 39.52                  | 0.65    | 60.381 | 160 | 0.000 |
|             | Alt Grup     | 81 | 55.43     | 4.39 |                        |         |        |     |       |

Buna göre, alt ve üst gruplarda yer alan katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puanların anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $t_{(160)}=60,381$ ;  $p=0,000$ ). Dolayısıyla, ölçeğin ayırt edici özellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

## 5.5. Alt Problemlere Yönelik Bulgular

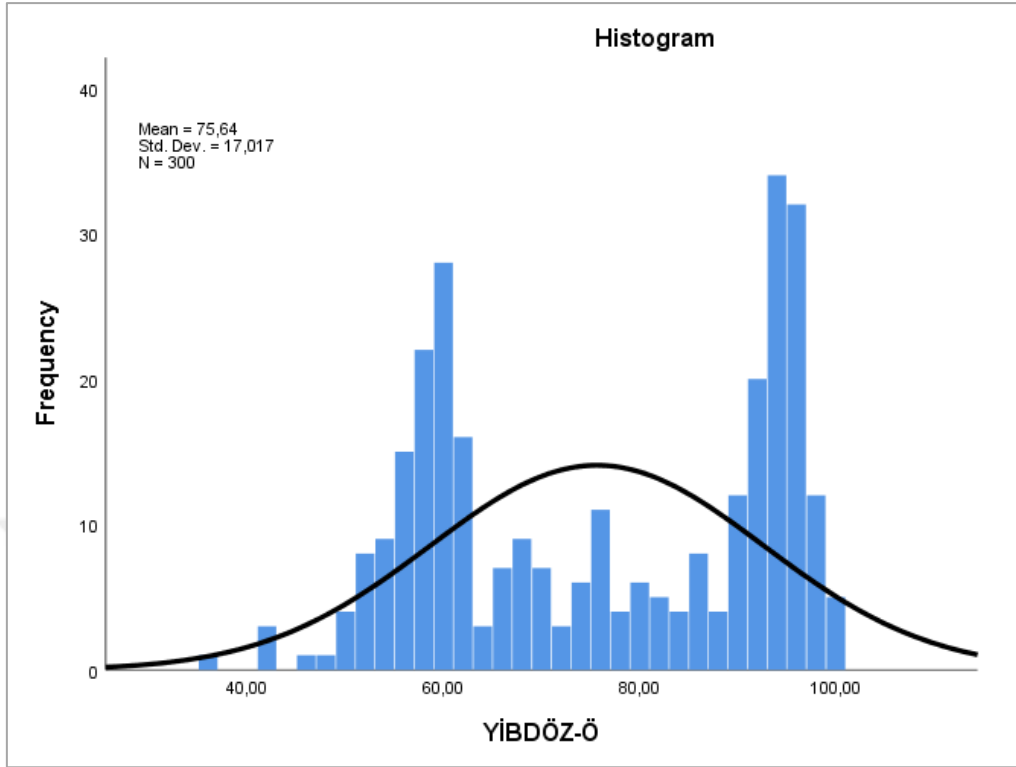
### 5.5.1. Katılımcıların Öz Yeterlik Düzeyleri

Araştırmanın alt problemleri arasında yer alan, “*Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlik inançları ne düzeydedir?*” sorusunun cevaplanması için DFA yapılan katılımcıların cevapları üzerinde tanımlayıcı (betimsel) istatistik yöntemlerine başvurulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 5.23’te verilmiştir.

Tablo 5.23. Öz Yeterlik Düzeyine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

| Ölçü                 | Değer             |
|----------------------|-------------------|
| N                    | 300               |
| Minimum- Maksimum    | 36-100            |
| $\bar{x} \pm s$      | 75,64 $\pm$ 17,02 |
| Çarpıklık / Basıklık | -0,128 / -1,494   |

Buna göre, araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin YİBDÖZ-Ö’den aldıkları puanlar 36-100 arasında değişmiş ve ortalaması 75,64 $\pm$ 17,02 olarak tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlara (25 ve 100 puan) oranlandığında, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin %67,52 ile iyi düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Bunlara ek olarak çarpıklık ve basıklık değerlerinin -0,128 ve -1,494 olması puanların normal dağıldığını göstermiştir (Şekil 7).



Şekil 7. Katılımcıların Öz Yeterlik Puanlarının Dağılımı

### 5.5.2. Katılımcıların Öz Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın alt problemleri arasında yer alan, “Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançları; cinsiyet, yaş, çalışılan okul türü, okulun bulunduğu yer, mesleki deneyim, alınan hizmet içi eğitim sayısı, sınıftaki öğrenci yaş grubu ve çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevaplanmasına yönelik bulgular alt başlıklar halinde verilmiştir.

#### 5.5.2.1. Cinsiyet

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz örneklem t-testi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5.24’te verilmiştir.

Tablo 5.24. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

| Cinsiyet | N   | $\bar{x}$ | S     | Fark   | S. Hata | T       | Sd      | p     |
|----------|-----|-----------|-------|--------|---------|---------|---------|-------|
| Kadın    | 180 | 66,95     | 15,03 | -21,72 | 1,45    | -14,956 | 297,964 | 0,000 |
| Erkek    | 120 | 88,67     | 10,12 |        |         |         |         |       |

Buna göre, öğretmenlerin; çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $t_{(297,9)} = -14,956$ ;  $p=0,000$ ). Ortalamalar incelendiğinde farkın erkekler lehine olduğu görülmüştür. Buna göre cinsiyet, öğretmenlerin; çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarını anlamlı olarak farklılaştıran bir etkidir. Erkeklerin öz yeterlilikleri kadınlardan anlamlı olarak daha yüksektir.

#### 5.5.2.2. Yaş

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5.25'te verilmiştir.

Tablo 5.25. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması

| Yaş       | n   | $\bar{x}$ | s     | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ort. | F       | P     | Fark  |
|-----------|-----|-----------|-------|-------------------|-----------------|-----|--------------|---------|-------|-------|
| 20-25 (a) | 96  | 58,28     | 7,49  | G. Arası          | 42523,978       | 2   | 21261,989    | 143,331 | 0,000 | b,c>a |
| 26-30 (b) | 164 | 83,82     | 14,27 | G. İçi            | 44057,418       | 297 | 148,341      |         |       |       |
| 31+ (c)   | 40  | 83,75     | 11,94 | Toplam            | 86581,397       | 299 |              |         |       |       |

Buna göre, öğretmenlerin; çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F_{(2-}$

297)=143,331; p=0,000). Diğer bir ifade ile yaş, öğretmenlerin; çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarını anlamlı olarak farklılaştıran bir etkidir.

Bunun üzerine, farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için Hochberg GT2 çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi yapılmış ve 26 ve üzeri yaşta bulunan öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının 20-25 yaş arasında bulunanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

### 5.5.2.3. Görev Yapılan Okul Türü

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarının görev yapılan okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5.26’da verilmiştir.

Tablo 5.26. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

| Okul Türü* | n   | $\bar{x}$ | s     | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ort. | F       | P     | Fark    |
|------------|-----|-----------|-------|-------------------|-----------------|-----|--------------|---------|-------|---------|
| BA (a)     | 139 | 61,63     | 10,92 | G. Arası          | 51606,401       | 3   | 17202,134    | 145,585 | 0,000 | b,c,d>a |
| İBA (b)    | 116 | 88,03     | 11,35 | G. İçi            | 34974,996       | 296 | 118,159      |         |       |         |
| OBA (c)    | 34  | 89,26     | 8,70  | Toplam            | 86581,397       | 299 |              |         |       |         |
| Diğer (d)  | 11  | 79,91     | 11,06 |                   |                 |     |              |         |       |         |

\* BA: Bağımsız Anaokulu, İBA: İlkokula Bağlı Anasınıfı, OBA: Ortaokula Bağlı Anasınıfı, Diğer: Liseye Bağlı/Mesleki ve Teknik Liselere Bağlı Uygulama Anasınıfı/Özel Okul/Kurum Anaokulu.

Buna göre, öğretmenlerin; çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarının görev yapılan okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F_{(3-296)}=145,585$ ; p=0,000). Diğer bir ifade ile görev yapılan okul türü, öğretmenlerin; çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarını anlamlı olarak farklılaştıran bir etkidir.

Bunun üzerine, farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için Hochberg GT2 çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi yapılmış ve bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançları diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin tamamından anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur.

#### 5.5.2.4. Okulun Bulunduğu Yer

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarının okulun bulunduğu yere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5.27’de verilmiştir.

Tablo 5.27. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançlarının Okulun Bulunduğu Yere Göre Karşılaştırılması

| Okulun Yeri     | N   | $\bar{x}$ | s     | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ort. | F       | p     | Fark  |
|-----------------|-----|-----------|-------|-------------------|-----------------|-----|--------------|---------|-------|-------|
| Merkez (a)      | 148 | 64,57     | 13,73 | G. Arası          | 37264,575       | 2   | 18632,288    | 112,209 | 0,000 | b>a,c |
| İlçe (b)        | 144 | 87,15     | 11,91 | G. İçi            | 49316,821       | 297 | 166,050      |         |       |       |
| Kasaba /Köy (c) | 8   | 73,00     | 13,84 | Toplam            | 86581,397       | 299 |              |         |       |       |

Buna göre, öğretmenlerin; çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarının okulun bulunduğu yere göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F_{(2-297)}=112,209$ ;  $p=0,000$ ). Diğer bir ifade ile okulun bulunduğu yer, öğretmenlerin; çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarını anlamlı olarak farklılaştıran bir etkidir.

Bunun üzerine, farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için Hochberg GT2 çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi yapılmış ve ilçelerde çalışan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının merkezde ve kasaba/köylerde çalışanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

### 5.5.2.5. Mesleki Deneyim Süresi

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarının mesleki deneyim süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5.28’de verilmiştir.

Tablo 5.28. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançlarının Mesleki Deneyime Göre Karşılaştırılması

| Mesleki Deneyim | N   | $\bar{x}$ | s     | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ort. | F      | p     | Fark  |
|-----------------|-----|-----------|-------|-------------------|-----------------|-----|--------------|--------|-------|-------|
| <3 yıl (a)      | 212 | 70,60     | 16,98 | G. Arası          | 18475,445       | 2   | 9237,723     | 40,284 | 0,000 | b,c>a |
| 3-5 yıl (b)     | 64  | 88,61     | 8,68  | G. İçi            | 68105,951       | 297 | 229,313      |        |       |       |
| 6+ yıl (c)      | 24  | 85,50     | 10,48 | Toplam            | 86581,397       | 299 |              |        |       |       |

Buna göre, öğretmenlerin; çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarının mesleki deneyim süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F_{(2-297)}=40,284$ ;  $p=0,000$ ). Diğer bir ifade ile mesleki deneyim süresi, öğretmenlerin; çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarını anlamlı olarak farklılaştıran bir etkidir.

Bunun üzerine, farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için Hochberg GT2 çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi yapılmış ve 3 yıl ve üzerinde mesleki deneyim süresine sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik inançları daha az sürede görev yapan öğretmenlerin tamamından anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

### 5.5.2.6. Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısı

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlik inançlarının alınan hizmet içi eğitim sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5.29’da verilmiştir.

Tablo 5.29. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançlarının Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Karşılaştırılması

| Hizmet içi Eğitim Sayısı | n   | $\bar{x}$ | s     | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ort. | F       | p     | Fark    |
|--------------------------|-----|-----------|-------|-------------------|-----------------|-----|--------------|---------|-------|---------|
| 0 (a)                    | 129 | 59,22     | 8,17  | G. Arası          | 64836,175       | 3   | 21612,058    | 294,187 | 0,000 | c,d>a,b |
| 1-9 (b)                  | 22  | 76,59     | 13,98 | G. İçi            | 21745,222       | 296 | 73,464       |         |       |         |
| 10-29 (c)                | 118 | 90,67     | 7,19  | Toplam            | 86581,397       | 299 |              |         |       |         |
| 30+ (d)                  | 31  | 86,06     | 10,07 |                   |                 |     |              |         |       |         |

Buna göre, öğretmenlerin; çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarının alınan hizmet içi eğitim sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F_{(3-296)}=294,187$ ;  $p=0,000$ ). Diğer bir ifade ile alınan hizmet içi eğitim sayısı, öğretmenlerin; çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarını anlamlı olarak farklılaştıran bir etkidir.

Bunun üzerine, farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için Hochberg GT2 çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi yapılmış ve 0-9 arası hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin öz yeterlik inançları diğer öğretmenlerin tamamından anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur.

#### 5.5.2.7. Sınıftaki Çocukların Yaş Grubu

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarının sınıftaki çocukların yaş grubuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz örneklem t-testi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5.30’da verilmiştir.

Tablo 5.30. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançlarının Sınıftaki Çocukların Yaş Grubuna Göre Karşılaştırılması

| Çocuk Yaş Grubu | n | $\bar{x}$ | s | Fark | S. Hata | T | Sd | p |
|-----------------|---|-----------|---|------|---------|---|----|---|
|-----------------|---|-----------|---|------|---------|---|----|---|

|                |     |       |       |      |      |       |        |       |
|----------------|-----|-------|-------|------|------|-------|--------|-------|
| 3-4 Yaş        | 19  | 76,37 | 12,63 | 0,78 | 3,08 | 0,254 | 22,825 | 0,802 |
| 5 Yaş ve Üzeri | 281 | 75,59 | 17,29 |      |      |       |        |       |

Buna göre, öğretmenlerin; çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarının sınıftaki çocukların yaş grubuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $t_{(22,825)}=0,254$ ;  $p=0,802$ ). Diğer bir ifade ile çocukların yaş grubu, öğretmenlerin; çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarını anlamlı olarak farklılaştıran bir etken değildir.

#### 5.5.2.8. Sınıftaki Çocuk Sayısı

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarının sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz örneklem t-testi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5.31’de verilmiştir.

Tablo 5.31. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançlarının Sınıftaki Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması

| Sınıftaki Çocuk Sayısı | N   | $\bar{x}$ | S     | Fark  | S. Hata | T      | Sd     | p     |
|------------------------|-----|-----------|-------|-------|---------|--------|--------|-------|
| 1-15 Çocuk             | 266 | 75,01     | 17,41 | -5,52 | 2,43    | -2,267 | 50,228 | 0,028 |
| 16+ Çocuk              | 34  | 80,53     | 12,75 |       |         |        |        |       |

Buna göre, öğretmenlerin; çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarının sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $t_{(50,228)}=-2,267$ ;  $p=0,028$ ). Ortalamalar incelendiğinde farkın 16+ çocuk sayısı lehine olduğu görülmüştür. Buna göre sınıftaki çocuk sayısı, öğretmenlerin; çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançlarını anlamlı olarak farklılaştıran bir etkidir. Sınıfında 16 ve daha üzeri öğrenci olanların öz yeterlikleri daha az olanlardan anlamlı olarak daha yüksektir.

## BÖLÜM VI

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği-Öğretmen Formu'nun (YİBDÖZ-Ö) geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın ilk aşaması Ankara'daki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan toplam 300 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların genel olarak tamamına yakını (%91) kadınlardan oluşmakta ve dörtte üçü (%76) 20-30 yaş arasında bulunmaktadır. Ayrıca %96,7 gibi bir oran ile büyük çoğunluğu en az lisans mezunu olan katılımcıların aynı zamanda %18 ile yaklaşık beşte biri lisansüstü eğitim de almıştır. Bu yönüyle araştırmanın örnekleminin eğitim düzeyi oldukça yüksek genç kadınlardan oluştuğunu söylemek mümkündür.

Ancak katılımcıların yaklaşık üçte ikisi (%62,5) 3 yıldan daha az mesleki deneyime sahiptir. 3-5 yıl arası deneyime sahip olanlar ile birlikte bu oran %77,7'ye çıkmaktadır. Buna göre katılımcıların genel olarak mesleki hayatının başında yer aldıkları söylenebilir.

Katılımcıların görev yaptıkları okullara ait özellikler değerlendirildiğinde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin %75'i ilkokula bağlı anasınıfı veya bağımsız anaokullarında görev yapmaktadır. Bu okulların yaklaşık %56'sı il merkezlerinde, %33'ü ilçe merkezlerinde yer almaktadır. Ancak kasaba ve köylerden de katılım sağlanmıştır. Ayrıca okulun bulunduğu yerleşim bölgesinin sosyoekonomik düzeyi bakımından farklı kesimlerin temsili sağlanmıştır. Okulların %66'sı orta sosyoekonomik düzeyde yer alan yerleşimlerde yer alsa da ortanın altında ve üstünde yer alan yerlerden de katılım olmuştur.

Öte yandan araştırmaya yaklaşık %75 olmak üzere, çoğunlukla 5 yaş ve üzeri sınıflarının öğretmenleri katılmıştır. Ancak 4 yaş (%21,3) ve 3 yaş (%4,3) çocuklarına eğitim veren öğretmenler de araştırma içinde yer almıştır. Sınıftaki çocuk sayısı bakımından ise daha çok (%59,6) 16 ve üzerinde çocuğa sahip sınıfların yer aldığını söylemek mümkündür. 16-20 çocuk olan sınıflar %30,3; 21 ve üzeri çocuk olan sınıflar ise %29,3 oranında temsil edilmiştir. Ayrıca sınıfların %68,3'ünde ikili eğitim yapıldığı görülmüştür.

Mesleki deneyimlere ek olarak ayrıca katılımcıların bugüne kadar aldıkları hizmet içi eğitimler ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Buna göre, katılımcıların katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı daha çok 1-9 arasında olmak üzere %69'u hizmet içi eğitim aldığını belirtmiştir. Ayrıca, katılımcılar 42 farklı eğitimden verim aldıklarını ve bu anlamda ilk üç sırada yer alan eğitimlerin sırasıyla drama, ilkyardım ve çocuk resimlerinin analizi olduğunu belirtmişlerdir.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği-Öğretmen Formu'nun (YİBDÖZ-Ö) geliştirilmesi kapsamında yapılan AFA sonucunda ölçeğin, tek boyutlu bir yapı gösteren toplam 25 madde ile açıkladığı toplam varyans %59,207 olarak bulunmuştur.

Ayrıca, yapılan DFA ile uyum indeksleri CMIN/Sd=2,324; GFI=0,915; NFI=0,905; CFI=0,943; IFI=0,943; TLI=0,933 ve RMSEA=0,065 olarak bulunmuş ve ölçeğin AFA ile elde edilen yapıyı doğruladığına ve uyum indeksleri bakımından geçerlik şartlarını sağladığına karar verilmiştir. Bunlara ek olarak maddelere ait faktör yükleri bakımından da ölçeğin geçerli özellikler gösterdiği görülmüştür.

Öte yandan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı  $\alpha=0,971$  olarak tespit edilmiştir. Buna ek olarak ölçeğin, madde-toplam puan korelasyonu, madde-kalan korelasyonu ve ayırt edicilik yönünden de güvenilir özellikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği-Öğretmen Formu (YİBDÖZ-Ö), bu kapsamda yapılacak ölçme çalışmalarında kullanılabilecek, 4'lü likert tipteki toplam 25 maddeden oluşan, geçerli ve güvenilir bir ölçek özelliği göstermektedir.

Öte yandan araştırmanın alt problemleri arasında yer alan, “*Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançları ne düzeydedir?*” sorusunun cevaplanması için yapılan değerlendirmeler

sonucunda YİBDÖZ-Ö toplam puan ortalaması 75,64±17,02 olarak tespit edilmiş ve öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin %67,52 ile iyi düzeyde olduğu değerlendirilmiştir.

Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının düzeyinin cinsiyete, yaşa, çalışılan okul türüne, okulun bulunduğu yere, mesleki deneyime, alınan hizmet içi eğitim sayısına ve sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır. Bulgular detaylı olarak incelendiğinde, erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının kadın öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda öz yeterlik inançlarının daha yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Alan yazında öğretmenlerin, çocukların yürütücü işlev becerilerini desteklemelerine ilişkin öz yeterlik inançlarını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamakla beraber öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler ile ilişkisinin incelendiği çalışmalarda bu araştırmadakine benzer şekilde cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür (Demirtaş, Cömert , & Özer, 2011; Deniz & Tican, 2017). Klassen ve Chiu (2010) da öğretmenlerin öz yeterliğinin iş doyumunu ile ilişkisini incelediği çalışmada, bu çalışmanın bulgusunu destekler şekilde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla sınıf stresine ve daha düşük sınıf yönetimi öz-yeterlik inancına sahip olduğunu bulmuştur. Bu çalışmalardan farklı şekilde cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Gür, 2008; Yılmaz & Çokluk-Bökeoğlu, 2008; Şahin Taşkın & Hacıömeroğlu, 2010; Saracaloğlu ve diğerleri, 2010; Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013; Kaya, 2019). Araştırmalarda farklı sonuçların ortaya çıkmasının, çalışma gruplarının farklı branş öğretmenlerinden oluşmasından ve ölçülen değişkenin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmada 26 ve üzeri yaşta bulunan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının 20-25 yaş arasında bulunanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumun 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin meslek hayatına yeni girmiş olmaları ve daha az deneyime sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. 26 ve üzeri yaşta bulunan öğretmenlerin, meslek hayatında daha fazla deneyim kazanmış olmaları çocukları desteklemelerine ilişkin öz yeterlik inançlarının artmasını sağlamış olabilir. Bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin tamamından anlamlı olarak daha düşük olduğu; ilçelerde çalışan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının merkezde ve kasabada/köyde çalışanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. 3 yıl ve üzerinde mesleki deneyim süresine sahip

olan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının daha az süre görev yapan öğretmenlerin tamamından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaş değişkeni ile paralellik göstererek daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğu söylenebilir. Alan yazında bu araştırmanın bulgularını destekler şekilde öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının mesleki deneyim süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Cheung, 2006; Fives & Buehl, 2010; Gençtürk, 2008; Koparan, Öztürk, & Haşıl Korkmaz, 2011; Infurna, Riter, & Schultz, 2018). Buna karşın mesleki deneyim süresinin öz yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Keskin, 2006; Gür, 2008; Üstüner ve diğerleri, 2009; Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013; Gotch & French, 2013). 0-9 arası hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının diğer öğretmenlerin tamamından anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmüştür. Buradan hareketle hizmet içi eğitimlerin verimli olduğu, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve kendine güvenini artırdığı ve bu nedenle fazla sayıda hizmet içi eğitim almanın öz yeterlik inançlarının artışı sağladığı söylenebilir. 1-15 arası çocuğa sahip sınıfların öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının, daha kalabalık sınıfların öğretmenlerinden anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak sınıf mevcudunun belli bir noktaya kadar artışının, akran aracılığıyla ve model alarak öğrenmeye olumlu yönde etki ederek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını artırdığı düşünülebilir. Araştırmada sınıftaki çocukların yaş grubunun öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular ışığında araştırmacılara, geliştirilen ölçek ile öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının düzeyi belirlenerek, sonrasında yürütücü işlevlerin desteklenmesine ilişkin öz yeterlik inançlarının artırılmasına yönelik uygulamalar sağlanarak, gerçekleştirilen uygulamaların etkililiğinin incelenmesini içeren deneysel araştırmalar yapılması önerilebilir. Ayrıca mevcut araştırmada geliştirilen ölçeğin ebeveyn formunun geliştirilmesi önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Ackerman, D. J., & Friedman-Krauss, A. H. (2017). *Preschoolers' Executive Function: Importance, Contributors, Research Needs and Assessment Options*. Policy information report and ETS research report series no. RR-17-22. doi:doi:10.1002/ets2.12148
- Adagideli, F. H. (2018). *Okul Öncesi Çocuklarının İlkokula Hazır Bulunuşluklarının Yordayıcısı Olarak Öz-Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Alexander, M. P., & Stuss, D. T. (2000). Disorders of frontal lobe functioning. *In Seminars in neurology*, 20(4), 27-438. doi: doi:10.1055/s-2000-13175
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Anderson, P. (2008). Towards a developmental model of executive function. In Taylor&Francis, V. Anderson, R. Jacobs, & P. J. Anderson (Eds.), *Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective* (pp. 3-21).
- Anderson, P. J., & Reidy, N. (2012). Assessing executive function in preschoolers. *Neuropsychology review*, 22(4), 345-360.
- Anderson, V., Anderson, P. J., Jacobs, R., & Spencer Smith, M. (2008). Development and assessment of executive function: From preschool to adolescence. In V. Anderson, R. Jacobs, & P. J. Anderson (Eds.), *Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective* (pp. 123-155). New York: Taylor ve Francis Group.
- Arslan Çiftçi, H., Buldan, G., & Acar, H. İ. (2020). The validity and reliability study of the Turkish version of Childhood Executive Functioning Inventory for 48–72-month old children. *Journal of Early Childhood Studies*, 4(3), 762-787.

- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working Memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 8, 47-89. doi:http://dx.doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1
- Baggetta, P., & Alexander, P. A. (2016). Conceptualization and operationalization of executive function. *Mind, Brain, and Education*, 10(1), 10-33.
- Baker, S., Rogers, R., Owen, A., Frith, C., Dolan, R., Frackowiak, R., & Robbins, T. (1996). Neural systems engaged by planning: A PET study of the Tower of London Task. *Neuropsychologia*, 34, 515-526.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection. *Evaluation and Program Planning*(13), 9-17.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological bulletin*, 121(1), 65-94.
- Barkley, R. A. (2012). *Executive Functions What They Are, How They Work, and Why They Evolved*. Guilford Press.
- Baron, I. S. (2003). *Neuropsychological evaluation of the child*. Oxford University Press.
- Bascandziev, I., Tardiff, N., Zaitchik, D., & Carey, S. (2015). Exploring the relationship between executive functions and the construction of a vitalist theory of biology in young children. *Submitted for publication*.
- Bauer, I. M., & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. In I. K. Baumeister (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 64-82). Guilford Press.
- Bell, M. A., & Cuevas, K. (2012). Psychobiology of executive function in early development. In P. McCardle, L. Freund, & J. A. Griffin (Eds.), *Executive function in preschool age children: Integrating measurement, neurodevelopment and translational research*. Washington: DC: American Psychological Association.

- Benson, J. E., Sabbagh, M. A., Carlson, S. M., & Zelazo, P. D. (2013). Individual differences in executive functioning predict preschoolers' improvement from theory-of-mind training. *Developmental Psychology*, 49(9), 1615-27.
- Berg, E. A. (1948). A simple objective technique for measuring flexibility in thinking. *The Journal of General Psychology*, 39, 15-22.
- Berk, E. L. (2013a). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim. In N. Işıkoğlu-Erdoğan (Ed.), *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa* (N. Işıkoğlu-Erdoğan, Trans.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81, 1641–1660.
- Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences*, 21, 327–336. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007>.
- Best, J. R., Miller, P., & Jones, L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review*, 29, 180-200. doi:10.1016/j.dr.2009.05.002
- Biçer, E. (2015). *Normal Ve Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Öğrencilerin Zihin Kuramı Ve Yürütücü İşlevler Alt Boyutlarından Soyut Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological Processes in Prevention and Intervention: The Promotion of Self-Regulation as a Means of Preventing School Failure. *Development and Psychopathology*, 20, 899-911.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Blair, C., & Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation. In K. D. Vohs, & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 300-320). New York: NY: Guilford Press.

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. OH: Merrill/Prentice Hall.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2013). *Zihin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky*. (G. Haktanır, Ed., T. Güler Yıldız, F. Şahin, A. Yılmaz, & K. Elif, Trans.) Ankara: Anı.
- Bredenkamp, S. (2015a). Çocuklara Araştırma Yapmayı ve Problem Çözmeyi Öğretme: Matematik, Bilim ve Teknoloji. In *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar* (S. Güçhan-Özgül, K. Avcı, & M. Saçkes, Trans.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Bridgett, D. J., Oddi, K. B., Laake, L. M., Murdock, K. W., & Bachmann, M. N. (2013). Integrating and differentiating aspects of self-regulation: effortful control, executive functioning, and links to negative affectivity. *Emotion*, 13(1), 47-63.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In M. Gauvain, & M. Cole, *Readings On The Development Of Children* (pp. 37-43).
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and Nurture*. Guilford Press.
- Bronson, M. B., Goodson, B. D., Layzer, J. J., & Love, J. (1990). *Child Behavior Rating Scale*. Cambridge: M. A.: Abt. Associates.
- Bunge, S., & Zelazo, P. D. (2006). A brain-based account of the development of rule use in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 118-121.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* . Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (26 ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 141–158. doi:10.1016/j.ecresq.2007.01.004

- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28, 595–616. Retrieved from [https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3).
- Carlson, S. M., & Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science*, 11(2), 282-98.
- Carlson, S. M., Zelazo, P. D., & Faja, S. (2013). Executive function. *Oxford handbook of developmental psychology*, Vol. 1: Body and mind, pp. 706-742. doi:10.1093/oxfordhb/9780199958450.013.0025
- Cepeda, N. J., & Munakata, Y. (2007). Why do children persevere when they seem to know better: Graded working memory, or directed inhibition? *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 1058-1065.
- Cheung, H. (2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 435-451.
- Cooper-Kahn, J., & Foster, M. (2013). *Boosting executive skills in the classroom: A practical guide for educators: John Wiley & Sons*.
- Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2017). Executive function during teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 63, 168-175. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.023>
- Cuevas, K., Rajan, V., & Bryant, L. J. (2018). Emergence of executive function in infancy. In S. A. Wiebe, & J. Karch (Eds.), *Executive function: Development across the life span* (pp. 11-28). New York: Routledge.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, H. (2016). *Yürütücü işlevler ve ilkökula hazır bulunuşluk arasındaki bağlantılar*. Yüksek Lisans Tezi, Özyeğin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). *Yapısal Eşitlik Modellemesi Temel Kavramlar Uygulamalar Programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

- Daniels, S., & Peters, D. B. (2015). *Yaratıcı Çocuklar Yetiştirmek*. (Ü. Ogurlu, & F. Kaya, Trans.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Dawson, P., & Guare, R. (2009). *Smart but scattered: The revolutionary" executive skills" approach to helping kids reach their potential*. Guilford Press.
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention* (2. Baskı ed.). New York: NY: Guilford.
- Dekker, M. C., Ziermans, T. B., Spruijt, A. M., & Swaab, H. (2017, Jan 30). Cognitive, Parent and Teacher Rating Measures of Executive Functioning: Shared and Unique Influences on School Achievement. *Frontiers in Psychology*, 8(48). doi:DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00048
- Demirtaş, H., Cömert , M., & Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Denckla, M. B. (2002). The behavior rating inventory of executive function:Commentary. *Child neuropsychology*, 8(4), 304-306. Retrieved from <https://doi.org/10.1076/chin.8.4.304.13512>
- Deniz, S., & Tican, C. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları ile Mesleki Kaygılarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1838-1859.
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2014). Relations between false belief understanding and executive function in early childhood: a meta-analysis. *Child Development*, 85(5), 1777-1794.
- Diamond, A. (1995). Evidence of robust recognition memory early in life even when assessed by reaching behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 419-456.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In D. Stuss, & R. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 466-503). New York: NY: Oxford University Press.

- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.  
doi:doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In J. A. Griffin, P. McCardle, & L. Freund (Eds.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research*. Washington: DC: American Psychological Association.
- Dilekçi, Ü., & Sezgin-Nartgün, Ş. (2019). Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması, revize edilmesi ve betimsel analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(1), 51-118.
- Downing, K., Ho, R., Shin, K., Vrijmoed, L., & Wong, E. (2007). Metacognitive development and moving away. *Educational Studies*, 33(1), 1-13.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance in adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944.
- Duru, E., & Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, Akademik Başarı ve Öz-düzenleme Arasındaki İlişkilerin Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1263-1287.
- Eisenberg, N., & Wang, V. O. (2003). Toward a positive psychology: Social developmental and cultural contributions. In L. G. Aspinwall, & U. M. Staudinger, *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 117-128). Wastingon: American Psychological Association.
- Ertürk Kara, H. G., Güler Yıldız, T., & Fındık, E. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme İzleme, Değerlendirme ve Destekleme Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eslinger, P. J., Flaherty-Craig, C. V., & Benton, A. L. (2004). Developmental outcomes after early prefrontal cortex damage. *Brain and Cognition*, 55(1), 84-103.  
doi:doi:10.1016/S0278-2626(03)00281
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2010). Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. *The Journal of Experimental Education*, 78(1), 118-134.

- Frye, D., Zelazo, P. D., & Palfai, T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive Development, 10*(4), 483-527.
- Fuster, J. M. (2008). *The Prefrontal Cortex* (4th Edition ed.). London: Academic.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin, 134*(1), 31-60.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology, 40*, 177-190.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference* (11.0 Update (4th ed.) ed.). Allyn & Bacon.
- Gerstadt, C. L., Hong, Y. J., & Diamond, A. (1994). The relationship between cognition and action: Performance of children 3 1/2-7 years old on a Stroop-like day-night test. *Cognition, 53*(2), 129-153.
- Gioia, G. A., & Isquith, P. K. (2004). Ecological assessment of executive function in traumatic brain injury. *Developmental Neuropsychology, 25*(1-2), 135-158.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000). *Behavior Rating Inventory of Executive Function: BRIEF*. Odessa: FL: Psychological Assessment Resources.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000). behavior rating inventory of executive function: BRIEF. *Odessa: Psychological Assessment Resources*.
- Goldstein, S., Naglieri, J. A., Princiotta, D., & Otero, T. M. (2014). Introduction: A history of executive functioning as a theoretical and clinical construct. In S. Goldstein, & J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of executive functioning* (pp. 3-12). Springer. doi:[https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8106-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8106-5_1)
- Gotch, C. M., & French, B. F. (2013). Elementary teachers' knowledge and self-efficacy for measurement concepts. *The Teacher Educator, 48*, 46-47.

- Gömlüksiz, M., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 201-221.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.
- Guare, R. (2014). Context in the development of executive functions in children. *Applied Neuropsychology. Child*, 3(3), 226-232.
- Guttman, L. (1945). A basis for analyzing test-retest reliability. *Psychometrika*, 255-282.
- Gültekin Ahçı, Z. (2016). 3-5 Yaş Çocuklarının Soğuk Ve Sıcak Yürütücü İşlev Performanslarının Annelerin İskele Kurma Etkinlikleriyle İlişkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi , Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara .
- Gültekin Ahçı, Z. (2016a). 3-5 Yaş Çocuklarının Yürütücü İşlev Performansları ve Dil Becerileri İle İlişkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2), 84-100.
- Gür, G. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterliklerin yordanması üzerine bir çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara.
- Hamamcı, B. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Harris, K. I. (2016). Supporting executive function skills in early childhood: Using a peer buddy approach for community, confidence, and citizenship. *Journal of Education and Training*, 3(1), 158-175.
- Harvey, H. A. (2011). *Executive function development and early mathematics: Examination of dual language learners*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Denver University the Morgridge College of Education, ABD.
- Hassinger-Das, B., Jordan, N. C., Glutting, J., Irwin, C., & Dyson, N. (2014). Domain-general mediators of the relation between kindergarten number sense and first-grade mathematics achievement. *Journal of experimental child psychology*, 118, 78-92.
- Hedges, K. M. (2010). *Investigating the impact of a whole school intervention on children's executive function and attention skills*. Doctoral Thesis, University of Manchester.

- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- 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.
- Hughes, C. (1998). Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(2), 233-253. doi:doi:10.1111/j.2044-835X.1998.tb00921.x
- Hughes, C. (2011). Changes and challenges in 20 years of research into the development of executive functions. *Infant and Child Development*, 20(3), 251-271. doi:10.1002/icd.736
- Hughes, C., & Ensor, R. (2011). Individual differences in growth in executive function across the transition to school predict externalizing and internalizing behaviors and self-perceived academic success at 6 years of age. *Journal of experimental child psychology*, 108(3), 663-676.
- Hughes, C., Ensor, R., Wilson, A., & Graham, A. (2010). Tracking executive function across the transition to school: A latent variable approach. *Developmental Neuropsychology*, 35(1), 20-36. doi:10.1080/87565640903325691
- Hund, A. M., Mann, T. D., Hesson-McInnis, M. S., & Roman, Z. J. (2017). Pathways to school readiness: Executive Functioning Predicts Academic and Social–Emotional Aspects of School Readiness. *Mind, Brain, and Education*, 11(1), 21-31.
- Infurna, C. J., Riter, D., & Schultz, S. (2018). Factors that determine preschool teacher self-efficacy in an urban school district. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(1), 1-7.
- Isquith, P. K., Crawford, J. S., Espy, K. A., & Gioia, G. A. (2005). Assessment of executive function in preschool-aged children. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11(3), 209-215.

- Isquith, P. K., Crawford, J. S., Espy, K. A., & Gioia, G. A. (2005). Assessment of executive function in preschool-aged children. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11(3), 209–215. doi:10.1002/mrdd.20075
- Jacques, S., & Zelazo, P. D. (2001). The Flexible Item Selection Task (FIST): A measure of executive function in preschoolers. *Developmental Neuropsychology*, 20(3), 573–591.
- Karakaş, S., & Karakaş, M. (2000). Yönetici işlevlerin Ayrıştırılmasında Multidisipliner Yaklaşım: Bilişsel Psikolojiden Nöroradyolojiye. *Klinik Psikiyatri*, 3(4), 215-227.
- Karakaş, S., Erdoğan, E., Sak, L., Soysal, A. Ş., Ulusoy, T., Ulusoy, İ. Y., & Alkan, S. (1999). Stroop Testi TBAG Formu: Türk kültürüne standardizasyon çalışmaları, güvenirlik ve geçerlik. *Klinik Psikiyatri*, 2(2), 75-88.
- Kaufman, C. (2010). *Executive Function in the Classroom: Practical Strategies for Improving Performance and Enhancing Skills for All Students*. ERIC.
- Kaya, İ. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 347-363.
- Kayhan, E. (2010). *A validation study for the childhood executive functioning inventory: Behavioral correlates of executive functioning*. Master, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Kayhan, E., Gredebäck, G., & Lindskog, M. (2017). Infants Distinguish Between Two Events Based on Their Relative Likelihood. *Child Development*, 89(6), e507-e519. doi:doi: 10.1111/cdev.12970
- Kelloway, E. K. (1998). *Assessing Model Fit. Using Lisrel for Structural Equation Modeling (3rd Ed)*. USA: Sage Publications.
- Keskin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kılıçarslan, S. (2009). *İlköğretim 7. Ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kochanska, G., Murray, K., Jacques, T. Y., Koenig, A. L., & Vandegeest, K. A. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child Development*, 67(2), 490-507.
- Koparan, Ş., Öztürk, F., & Haşıl Korkmaz, N. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik ve beden eğitimi öğretmeni yetiştirme yeterliliğinin incelenmesi. *Van/ YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*(Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Kongresi:25-26 Mayıs 2011), 52-61.
- Koppitz, E. M. (1970). Brain damage, reading disability and the Bender Gestalt Test. *Journal of Learning Disabilities*, 3(9), 429-433.
- Korucu, İ. (2014). *Executive Function and Effortful Control: Relations with Theory of Mind and Social Behavior*. Master, Koç University, İstanbul.
- Köylü, S. N. (2010). *Yönetici İşlevlere Yönelik Davranış Değerlendirme Envanteri'nin (YİYDDE) Türkçe çevirisi, güvenirlik ve geçerlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Laufs, R. M. (2018). *Development of executive function in typically-developing preschoolers in relation to motor skill development*. (Yayımlanmamış doktora tezi)., Heidelberg University Faculty of Behavioural and Cultural Studies, Almanya.
- Lezak, M. D., Howieson, D. B., Bigler, E. D., & Tranel, D. (2012). *Neuropsychological Assessment*. New York: Oxford University Press.
- Liebermann, D., Giesbrecht, G. F., & Müller, U. (2007). Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers. *Cognitive development*, 22(4), 511-529.
- Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives*, 6(2), 105-111.
- Logue, S. F., & Gould, T. J. (2014). The neural and genetic basis of executive function: attention, cognitive flexibility, and response inhibition. 123, 45-54.

- Lohnes, S. (2022). Supporting Executive Function in Schools: A Look at Three Promising Program Models. *The Abell Report*, 35(1).
- Luria, A. R. (1973). The frontal lobes and the regulation of behavior. In K. Pribham, & A. Luria (Eds.), *Psychophysiology of the frontal lobes* (pp. 3-26). New York: Academic Press.
- Mann, T. D., Hund, A. M., Hesson-McInnis, M. S., & Roman, Z. J. (2017). Pathways to School Readiness: Executive Functioning Predicts Academic and Social–Emotional Aspects of School Readiness. *Mind, Brain, and Education*, 11(1), 21-31.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Desjardins, C. D., Cutuli, J. J., McCormick, C. M., Sapienza, J. K., . . . Zelazo, P. D. (2012). Executive Function Skills and School Success in Young Children Experiencing Homelessness. *Educational Researcher*, 41(9), 375-384.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links Between Behavioral Regulation and Preschoolers' Literacy, Vocabulary, and Math Skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959.
- McClelland, M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in Psychology*(5(JUN)), 1-14.
- McCloskey, G., Perkins, L. A., & Van Diviner, B. (2009). *Assessment and Intervention for Executive Function Difficulties*. New York: Routledge.
- Meltzer, L. (2007). Executive function: Theoretical and conceptual frameworks. In *Executive Function in Education: From Theory to Practice* (pp. 1-5). New York: Guilford Press.
- Meltzer, L. (2018). *Executive Function in Education: From theory to practice*. Guilford Publications.
- Meuwissen, A. S., & Zelazo, P. D. (2014). Hot and cool executive function: Foundations for learning and healthy development. *Zero to Three*, 35(2), 18-23.
- Miranda, A., Colomer, C., Mercader, J., Fernández, M. I., & Presentación, M. J. (2015). Performance-based tests versus behavioral ratings in the assessment of executive

functioning in preschoolers: Associations with ADHD symptoms and reading achievement. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-10. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00545>

Mischel, W. (2016). *Marshmallow Testi*. (B. Satılmış, Trans.) İstanbul: Pegasus Yayınevi.

Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 8(14), 8-14.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & D.Wager, T. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*(41), 49-100. doi:<https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>

Montgomery, D. E., & Koeltzow, T. E. (2010). A review of the day–night task: The Stroop paradigm and interference control in young children. *Developmental Review*, 30(3), 308-330.

Neitzel, J. (2018). What measures of program quality tell us about the importance of executive function: implications for teacher education and preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(3), 181-192. doi:10.1080/10901027.2018.1457580

O'Meagher, S., Norris, K., Kemp, N., & Anderson, P. (2018). Examining the relationship between performance-based and questionnaire assessments of executive function in young preterm children: Implications for clinical practice. *Child Neuropsychology*, 25(7), 1-15.

O'Meagher, S., Norris, K., Kemp, N., & Anderson, P. (2019). Examining the relationship between performance-based and questionnaire assessments of executive function in young preterm children: Implications for clinical practice. *Child Neuropsychology*, 25(7), 899-913.

Öztemür, G. (2018). *Okul Öncesi Yaştaki Çocuklarda Yönetici İşlevler, Kendine Yönelik Konuşma ve Duygu Düzenleme Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Child Psychology ve Psychiatry ve Allied Disciplines*, 37(1), 51-87.
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş Stratejilerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Raven, J. C. (1941). Standardization of progressive matrices, 1938. *British Journal of Medical Psychology*, 19(1), 137-150.
- Reed, M. A., Pien, D. L., & Rothbart, M. K. (1984). Inhibitory self-control in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 131-147.
- Roth, R. M., Isquith, P. K., & Gioia, G. A. (2014). Assessment of executive functioning using the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF). In S. Goldstein, & J. Naglieri (Eds.), *Handbook of executive functioning* (pp. 301-331). New York: NY: Springer.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. D. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp. 105-176). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Nelson, L. J., Hastings, P. D., & Asendorpf, J. (1999). The transaction between parent's perceptions of their children's shyness and their parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 937-957.
- Sansone, C., & Thoman, D. B. (2005). Interest as the missing motivator in selfregulation. *European Psychologist*, 10(3), 175-186.
- Saracaloğlu, A., Karasakaloğlu, N., & Gencel, İ. (2010). TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 265-283.

- Sazcı, A. (2014). *9 ve 12 yaş grubu öğrencilerin yönetici işlevleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sektnana, M., McClellanda, M., Acocka, A., & Morrison, F. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 464-479.
- Senn, T., Espy, K. A., & Kaufmann, P. (2004). Using path analysis to understand executive function organization in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 445-464. doi:10.1207/s15326942dn2601\_5
- Sezgin, E., & Demiriz, S. (2015). Davranış düzenleme becerileri ölçme aracı Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO) görevlerinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *ACED International Journal of Family, Child and Education*, 7, 52-71. Retrieved from doi.org/ 10.17359/ACED.2015714074
- Sezgin, E., & Demiriz, S. (2016). Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin (ÇODDÖ) Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).
- Shallice, T. (1982). Specific impairments of planning. Philosophical transactions of the royal society of London. *Biological Sciences*, 298(1089), 199-209.
- Shanker, S. (2013). Calm, Alert and Happy. *Queen's Printer for Ontario*, 3.
- Shing, Y. L., Lindenberger, U., Diamond, A., Li, S. C., & Davidson, M. C. (2010). Memory maintenance and inhibitory control differentiate from early childhood to adolescence. *Developmental Neuropsychology*, 35, 679-697. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/87565641.2010.508546>
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.

- Snyder, A. M., Maruff, P., Pietrzak, R. H., Cromer, J. R., & Snyder, P. J. (2008). Effect of treatment with stimulant medication on nonverbal executive function and visuomotor speed in children with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Child Neuropsychology*, 14(3), 211-226.
- Sonuga-Barke, E. J., Dalen, L., Daley, D., & Remington, B. (2002). Are planning, working memory, and inhibition associated with individual differences in preschool ADHD symptoms? *Developmental Neuropsychology*, 21(3), 255-272. doi:doi:10.1207/S15326942DN2103\_3
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calvert, E. (2017). PROTOCOL: The direct and indirect effects of school-based executive function interventions on children and adolescents' executive function, academic, social-emotional, and behavioral outcomes:A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-63.
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18(6), 643.
- Stuss, D. T., & Alexander, M. P. (2000). Executive functions and the frontal lobes: a conceptual view. *Psychological Research*, 63(3-4), 289-298.
- Suchodolets, A., Trommsdorff, G., Heikampa, T., Wieber, F., & Gollwitzer, P. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 1, 561-566.
- Şahin Taşkın, Ç., & Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-40.
- Şahin, G. (2015). *Okul Öncesi Çocukların Yürütücü İşlevlerinin Ve Duygu Düzenleme Becerilerinin Bağlanma Örüntüleri Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şahin, G., & Arı, R. (2016). Okul Öncesi Çocukların Yürütücü İşlevleri Ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*(6), 1-9.

- Şahin, G., & Arı, R. (2017). Nesne seçiminde esneklik görevi (NSEG): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 12(25), 721-736.
- Şenbil, N. (2018). Beyinde yapısal ve bilişsel gelişim ilişkisi. In K. Yalaz (Ed.), *Temel Gelişimsel Çocuk Nörolojisi* (pp. 15-19). Ankara: Hipokrat Kitabevi.
- Şentürk, N. (2010). *The validity of the junior brixton spatial rule attainment test in 6- to 8-year-old turkish children*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th Ed ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predict good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-322.
- Tanrıbuyurdu, E. F., & Yıldız, T. G. (2014). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Taşkın Gökçe, T. G., & Kandır, A. (2019). Erken Çocukluk Döneminde Yönetici İşlevlerin Gelişimi ve Değerlendirilmesi ile İlgili Türkiye’de Yapılan Bilimsel Çalışmaların İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 529-546.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ten Eycke, K. D., & Dewey, D. (2016). Parent-report and performance-based measures of executive function assess different constructs. *Child Neuropsychology*, 22(8), 889-906.
- Tepe, D., & Demir, K. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158.
- The Center on the Developing Child. (2020). *Executive function ve self-regulation*. Retrieved Ekim 16, 2022, from <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/executive-function/>

- Thorell, L. B., & Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental neuropsychology*, 33(4), 536–552. doi:<https://doi.org/10.1080/87565640802101516>
- Tillman, C. M., Thorell, L. B., Brocki, K. C., & Bohlin, G. (2008). Motor response inhibition and execution in the stop-signal task: Development and relation to ADHD behaviors. *Child Neuropsychology*, 14, 42-59.
- Toplak, M. E., West, R. F., & Stanovich, K. E. (2013). Practitioner review: do performance-based measures and ratings of executive function assess the same construct? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(2), 131–143. doi:10.1111/jcpp.12001
- Torres, M. (2011). *Understanding self-regulation, links to school readiness, and implications for intervening with high-risk children*. Doktora Tezi, Pennsylvania State University, USA.
- Tunalı, S. (2007). *Somut işlemsel dönemdeki üstün ve normal zekâlı çocukların somut düşünme yeteneklerinin incelenmesi ve Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi'nin 8- 9 yaş çocukları üzerinde geçerlilik, güvenilirlik, ön norm çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuncer, N. (2018). *Okul Öncesi Çocuklarının Yürütücü İşlevlerinin Gelişimini Desteklemeye Yönelik Öğretmen Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- University of California San Francisco. (2022). *Executive Function*. Retrieved Eylül 15, 2022, from <https://memory.ucsf.edu/symptoms/executive-functions>
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(9), 1-16.
- Veenman, M. V., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15, 159-176.
- Vitiello, V. E., & Greenfield, D. B. (2017). Executive functions and approaches to learning in predicting school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 53, 1-9.

- Vrantsidis, D. M. (2016). *Parental influences on executive functions in early childhood: Differential effects of harsh and sensitive parenting*. Master of Thesis, University of Alberta. doi:<https://doi.org/10.7939/R3S17T15S>
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84(1), 30-43.
- Wang, Z., Devine, R. T., Wong, K. K., & Hughes, C. (2016). Theory of mind and executive function during middle childhood across cultures. *Journal of Experimental Child Psychology*(149), 6-22.
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L., & Nelson, K. E. (2010). The Development of Cognitive Skills and Gains in Academic School Readiness for Children from Low-Income Families. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 43-53.
- Welsh, M. C., & Pennington, B. F. (1988). Assessing frontal lobe functioning in children: Views from developmental psychology. *Developmental neuropsychology*, 4(3), 199-230.
- Welsh, M., Pennington, B., & Groisser, D. (1991). A normative-developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental Neuropsychology*, 7, 131-149. doi:[doi:10.1080/87565649109540483](https://doi.org/10.1080/87565649109540483)
- Wiebe, S., Sheffield, T., Nelson, J., Clark, C., Chevalier, N., & Espy, K. A. (2011). The structure of executive function in 3-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 436-452.
- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's Engagement with in the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation. *Early Education and Development*, 24(2), 162–187.
- Willoughby, M. T. (2013). Measurement of executive function in early childhood. Memos on Measures of Social-Emotional Development in Early Childhood. *Subdomain*(43), 200(2012-F).
- Willoughby, M. T., Wirth, R. J., Blair, C. B., & Investigators, F. L. (2012). Executive function in early childhood: Longitudinal measurement invariance and

- developmental change. *Psychological assessment*, 24(2), 418-431. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0025779>
- Winsler, A., & Fernyhough, C. (2009). *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation*. (I. Montero, Ed.) Cambridge University.
- Yalın, A., & Karakaş, S. (1994). Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi A Formunun bir Türk örnekleminde güvenirlik, geçerlik ve standardizasyon çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(32), 6-14.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yerlioğlu, A. (2010). *The relation of attachment security with maternal responsiveness and child's socioemotional competence: Using the attachment Q-Set with a turkish preschool sample*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11 ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Ç. Ö. (2016). *5-10 yaş grubu çocuklarına yönelik Çalışma Belleği Ölçeği'nin geçerlik-güvenirlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K., & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). Primary School Teachers' Belief of Efficacy. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Zelazo, P. D. (2004). The development of conscious control in childhood. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(1), 12-17.
- Zelazo, P. D. (2015). Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain. *Developmental Review*, 38, 55-68.
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x>

- Zelazo, P. D., & Frye, D. (1998). Cognitive complexity and control: II. The development of executive function in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 7(4), 121-126.
- Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education (NCER 2017-2000)*. Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Zelazo, P. D., Craik, F. I., & Booth, L. (2004). Executive function across the life span. *Acta psychologica*, 115(2), 167-183.
- Zelazo, P. D., Craik, F. I., & Booth, L. (2004). Executive function across the life span. *Acta Psychologica*, 115(2-3), 167-83.
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., . . . Sutherland, A. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the society for research in child development*, 68(3), vii-137.
- Zhou, Q., Chen, S. H., & Main, A. (2012). Commonalities and differences in the research on children's effortful control and executive function: A call for an integrated model of self-regulation. *Child Development Perspectives*, 6(2), 112-121.

## **EKLER**

|                                                                                                                                                                 |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Ek 1. Etik Kurul Onayı.....</b>                                                                                                                              | <b>94</b>  |
| <b>Ek 2. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni.....</b>                                                                                                         | <b>95</b>  |
| <b>Ek 3. Ölçek Kullanım İzni .....</b>                                                                                                                          | <b>96</b>  |
| <b>Ek 4. Uzman Görüş Formu.....</b>                                                                                                                             | <b>97</b>  |
| <b>Ek 5. Veri Toplama Sürecinde Kullanılan 81 Madde Ölçek Formu .....</b>                                                                                       | <b>102</b> |
| <b>Ek 6. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği-Öğretmen Formu (Yibdöz-Ö) .....</b> | <b>108</b> |
| <b>Ek 7. Tez Değerlendirme Formu .....</b>                                                                                                                      | <b>110</b> |

## Ek 1. Etik Kurul Onayı



**T.C.**  
**AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
**İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

Aksaray Üniversitesi- Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü  
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Tarih: 04/03/2021  
Sayı: E-34183927-000-00000589430



**Konu :** Başvurunuz Hk.

**Sayın:** Mevlude YILDIRIM

**“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği’nin Geliştirilmesi”** başlıklı 2021/01-41 protokol numaralı başvuru 22.02.2021 tarihli toplantıda kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesi’nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna** toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Necmettin AYGÜN  
Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları  
Etik Kurul Başkanı

Ek: İnsan Araştırmaları Etik Kurul Kararı

## Ek 2. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-29279987  
Konu : Araştırma izni

10.08.2021

### AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 27.07.2021 tarihli ve 626265 sayılı yazınız.  
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Mevlude YILDIRIM'ın "**Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin Geliştirilmesi**" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü

Ek:  
Uygulama araçları (21 sayfa)  
Dağıtım:  
Gereği:  
Aksaray Üniversitesi  
Bilgi:  
9 Merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 306 89 30

Bilgi için: Emine Konuk

E-Posta: isticatistik06@meb.gov.tr

İnternet Adresi: [ankara.meb.gov.tr](https://ankara.meb.gov.tr)

Unvan : Şef

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8024-14e9-31d2-a6b7-9564 kodu ile teyit edilebilir.

### Ek 3. Ölçek Kullanım İzni

22.03.2023 02:34

Gmail - Ölçek Kullanım İzni Hk.



Mevlude Yıldırım <

#### Ölçek Kullanım İzni Hk.

3 ileti

Mevlude Yıldırım <

31 Ocak 2023 12:35

Alıcı:

Sayın hocam,

Aksaray Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Gözde Ertürk KARA danışmanlığında yürütmüş olduğumuz yüksek lisans tez çalışmasında kullanmak üzere geliştirmiş olduğunuz "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği"ni bizimle paylaşırsanız çok mutlu oluruz.

İyi günler dilerim...

Kamile DEMİR <

31 Ocak 2023 14:37

Alıcı: Mevlude Yıldırım <

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeği ve ölçeğe ilişkin bilgileri kullanılmış olduğu tez çalışmasında ve yayınlandığı makalede bulabilirsiniz.

> Mevlude Yıldırım <

> şunları yazdı (31 Oca 2023 12:35):

>

Mevlude Yıldırım <

31 Ocak 2023 14:42

Alıcı: Kamile DEMİR <

Teşekkür ederiz.

31 Oca 2023 Sal 14:38 tarihinde Kamile DEMİR <

> şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

**Ek 4. Uzman Görüş Formu**

| <b>OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN<br/>YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİNİN<br/>DESTEKLENMESİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİK<br/>İNANÇLARI ÖLÇEĞİ-ÖĞRETMEN FORMU UZMAN<br/>GÖRÜŞ FORMU</b> | <b>UYGUN</b> | <b>UYGUN DEĞİL</b> | <b>DÜZELTİLMELİ</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------------|---------------------|
| 1. Öğrenme merkezlerini resim sembol veya yazılar ile isimlendirebilirim.                                                                                                  |              |                    |                     |
| 2. Öğrenme materyallerini resim, sembol veya yazılar ile isimlendirebilirim.                                                                                               |              |                    |                     |
| 3. Etkinlik sürecini etkinlik çizelgesi kullanarak yönlendirebilirim.                                                                                                      |              |                    |                     |
| 4. Etkinlik sürecinde akış şemalarını kullanabilirim.                                                                                                                      |              |                    |                     |
| 5. Öğrenme ortamlarında takvim kullanabilirim.                                                                                                                             |              |                    |                     |
| 6. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarına model olabilirim.                                                                                                             |              |                    |                     |
| 7. Sınıf kurallarını öğretirken akran aracılı öğrenmeyi kullanabilirim.                                                                                                    |              |                    |                     |
| 8. Öğrencimi kendisini ifade etmesi konusunda cesaretlendirebilirim.                                                                                                       |              |                    |                     |
| 9. Öğrencimin başarıma hazzını yaşayacakları fırsatlar sunabilirim.                                                                                                        |              |                    |                     |
| 10. Günlük rutini resim ve semboller ile oluşturarak öğrencilerin takip edebileceği şekilde konumlandırabilirim.                                                           |              |                    |                     |
| 11. Öğrencilerin etkinlikleri ile ilgili geri bildirimler verebilirim.                                                                                                     |              |                    |                     |
| 12. Etkinlik sırasında kendini talimatlandırma ifadelerini kullanmaları yönünde cesaretlendirebilirim.                                                                     |              |                    |                     |
| 13. Sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilirim.                                                                                                                           |              |                    |                     |
| 14. Etkinlik süreçlerinde seçenekler sunabilirim.                                                                                                                          |              |                    |                     |
| 15. Nasıl mola verileceği ile ilgili model olabilirim.                                                                                                                     |              |                    |                     |
| 16. Güçlü yanlarını ortaya çıkaracak fırsatlar sunabilirim.                                                                                                                |              |                    |                     |
| 17. Öneriler sunmaları konusunda cesaretlendirebilirim.                                                                                                                    |              |                    |                     |
| 18. Sınıfla beraber amaç belirleyebilirim.                                                                                                                                 |              |                    |                     |
| 19. Kendilerine amaç koymaları için cesaretlendirebilirim..                                                                                                                |              |                    |                     |
| 20. Kendilerine koydukları amaçları izlemelerine model olabilirim.                                                                                                         |              |                    |                     |
| 21. Amaçlarını gerçekleştirirken izleme ve kayıt araçlarına yer verebilirim.                                                                                               |              |                    |                     |
| 22. Çalışmalarını değerlendirirken geri bildirim verebilirim.                                                                                                              |              |                    |                     |

|                                                                                                                        |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| 23. Çalışmalarını değerlendirirken olumlu geri bildirimleri kullanabilirim.                                            |  |  |  |
| 24. Yüksek sesle düşünme süreçlerine model olabilirim.                                                                 |  |  |  |
| 25. Kendilerini pekiştirmeleri için cesaretlendirebilirim.                                                             |  |  |  |
| 26. Kendini pekiştirme ifadeleri üretmelerini isteyebilirim..                                                          |  |  |  |
| 27. Zorlandıkları etkinlikte akran desteği kullanmalarını sağlayabilirim..                                             |  |  |  |
| 28. Zorlandıkları etkinlikte sözel ipucu kullanabilirim.                                                               |  |  |  |
| 29. Çalışmalarını değerlendirmeleri için cevap anahtarı/ kontrol listeleri gibi araçlar kullanmalarını sağlayabilirim. |  |  |  |
| 30. Karmaşık etkinlikleri daha küçük parçalara ayırarak tamamlamaları için model olabilirim.                           |  |  |  |
| 31. Zorlandıkları durumlarda nasıl yardım isteyecekleri ile ilgili model olabilirim.                                   |  |  |  |
| 32. Çalışmalarını nasıl değerlendirmeleri gerektiği ile ilgili model olabilirim.                                       |  |  |  |
| 33. Etkinlik sırasında bilişsel stratejilerin kullanımını artıracak sorular sorabilirim.                               |  |  |  |
| 34. Çalışmalarını izlemeleri ve kayıt etmeleri konusunda model olabilirim.                                             |  |  |  |
| 35. Motive etmek için sık sık pekiştiririm.                                                                            |  |  |  |
| 36. Etkili geri bildirim verebilirim.                                                                                  |  |  |  |
| 37. Etkinlik sürecinde yapı iskelesi kurabilirim.                                                                      |  |  |  |
| 38. Etkinliğin bitiminde öz değerlendirme yapmalarını sağlayabilirim..                                                 |  |  |  |
| 39. Kendini düzenlemesine yönelik stratejiler geliştirmesinde model olabilirim.                                        |  |  |  |
| 40. Yakınsak gelişim alanını zengin uyarılar ile destekleyebilirim.                                                    |  |  |  |
| 41. Oyunu bir öğretim aracı olarak kullanabilirim.                                                                     |  |  |  |
| 42. Rol oynama tekniği ile empati kurmasını sağlayabilirim.                                                            |  |  |  |
| 43. Özel konuşmayı teşvik edebilirim.                                                                                  |  |  |  |
| 44. Gününü planlama konusunda model olabilirim.                                                                        |  |  |  |
| 45. Açık uçlu etkinlikler planlayabilirim.                                                                             |  |  |  |
| 46. Kendi çalışması ile ilgili düşünmeye teşvik edebilirim.                                                            |  |  |  |
| 47. Çocuk merkezli öğrenmeyi etkin bir şekilde kullanabilirim.                                                         |  |  |  |
| 48. Öğrenme ortamını problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.                                |  |  |  |
| 49. Öğrencilerimi kendini ifade etme konusunda cesaretlendirebilirim.                                                  |  |  |  |
| 50. Öğrencilerime açık ve anlaşılır açıklamalar yapabilirim.                                                           |  |  |  |

|                                                                                                        |  |  |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| 51. Zamanı etkili kullanma konusunda model olabilirim.                                                 |  |  |  |
| 52. Yapacağı etkinliği planlamasını sağlayabilirim.                                                    |  |  |  |
| 53. Çocuğun ilgi ve gereksinimlerine duyarlılık gösterebilirim.                                        |  |  |  |
| 54. Günlük rutin oluşturabilirim.                                                                      |  |  |  |
| 55. Çocuğun ilgisini çekecek etkinlikler hazırlayabilirim.                                             |  |  |  |
| 56. Kendisine dair sorumluluk alabileceği bir ortam hazırlayabilirim.                                  |  |  |  |
| 57. Okul ortamındaki rutinlerde sorumluluk almasını sağlayabilirim.                                    |  |  |  |
| 58. Herhangi bir konuda karar vermesi için seçenekler sunabilirim.                                     |  |  |  |
| 59. Herhangi bir aktiviteye odaklandığında dikkatini dağıtacak unsurları ortamdaki kaldırayabilirim.   |  |  |  |
| 60. Yardıma ihtiyacı olduğu zamanları fark edebilirim.                                                 |  |  |  |
| 61. Dikkatini odaklanmasını desteklemek için bütün duygularını kullanabildiği etkinlikler sunabilirim. |  |  |  |
| 62. Açık, anlaşılır ve tutarlı ( herkes için geçerli) sınırların olduğu bir ortam hazırlayabilirim.    |  |  |  |
| 63. Beklentilerimi ifade ederken pozitif bir dil kullanabilirim..                                      |  |  |  |
| 64. Beklentilerimi ifade ederken istedik davranışı vurgulayabilirim.                                   |  |  |  |
| 65. Herhangi bir konuda yönerge verirken kısa ve anlaşılır ifadeler kullanabilirim.                    |  |  |  |
| 66. Ödül ve ceza kullanmak yerine içsel motivasyon geliştirme sürecini destekleyebilirim.              |  |  |  |
| 67. Öğrencimin hatalarını kabul edebilirim.                                                            |  |  |  |
| 68. Öğrencimin hatalarını kendisinin fark etmesini sağlayabilirim.                                     |  |  |  |
| 69. Yardım etmek için yalnızca yardım istediği zamanı kullanabilirim.                                  |  |  |  |
| 70. Kriz anında kendi kendine sakinleşmesi için model olabilirim.                                      |  |  |  |
| 71. Paylaşmam gereken herhangi bir konuyu açıkça ve anlaşılır biçimde anlatabilirim.                   |  |  |  |
| 72. Kaygısı ile baş etme becerilerinin gelişmesi için fırsat veririm.                                  |  |  |  |
| 73. Sınıf ortamını bağımsızlığını destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.                              |  |  |  |
| 74. Öğrencimin fiziksel özelliklerine uygun mobilyalar seçebilirim.                                    |  |  |  |
| 75. Duygu ve davranışlarını düzenleme konusunda model olabilirim.                                      |  |  |  |
| 76. Dikkatini odaklama konusunda model olabilirim.                                                     |  |  |  |

|                                                                                                                                              |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| 77. Akranlarının olumlu yönde duygu düzenleme sürecini model almasını sağlayabilirim.                                                        |  |  |  |
| 78. Dili düşünme aracı olarak nasıl kullandığımı göstererek model olabilirim.                                                                |  |  |  |
| 79. Davranışlarına yön vermesini sağlamak amacıyla kendine yönelik/kendi kendine konuşmayı teşvik edebilirim.                                |  |  |  |
| 80. Egosantrik konuşmayı kullanma konusunda model olabilirim.                                                                                |  |  |  |
| 81. Tepki verirken öğrencimin mizaç özelliklerini göz önünde bulundurabilirim.                                                               |  |  |  |
| 82. Çocuğa sunacağım desteğin düzeyini belirlerken çocuğun mevcut gelişim düzeyi ve potansiyel gelişim alanını göz önünde bulundurabilirim.  |  |  |  |
| 83. Anlattığım bir konuyu yeniden ifade etmesini isteyebilirim..                                                                             |  |  |  |
| 84. Çocuğumun/öğrencimin yürütücü işlev becerilerini desteklerken kullandığım yöntemlerden işlevsel olmayanları fark edebilirim.             |  |  |  |
| 85. Öğrencimin gelişim düzeyine uygun beklentiler içinde olabilirim.                                                                         |  |  |  |
| 86. Beklentilerimi hatırlatıcı ipuçları kullanabilirim. ( Kural panosu vs.).                                                                 |  |  |  |
| 87. Açık, net ve tek basamaklı sözel yönergeler kullanabilirim.                                                                              |  |  |  |
| 88. Sınıf içinde sunulan seçenekler arasından birine karar vermelerini sağlayabilirim.                                                       |  |  |  |
| 89. Amacı doğrultusunda plan yapma sürecine model olabilirim.                                                                                |  |  |  |
| 90. Zorlayıcı olabilecek etkinlikleri parçalara ayırabilirim.                                                                                |  |  |  |
| 91. Sınıftaki öğrenme merkezlerinin sınırlarını net bir şekilde belirleyebilirim.                                                            |  |  |  |
| 92. Sınıftaki materyalleri gruplayarak konumlandırabilirim.                                                                                  |  |  |  |
| 93. Sınıftaki materyalleri yıl içinde nöbetleşe biçimde değiştirebilirim.                                                                    |  |  |  |
| 94. Oynayabilecek kişi sayısının sınırlandırılmış olduğu öğrenme merkezleri oluşturarak çocuğun istediği merkezde oynamasını sağlayabilirim. |  |  |  |
| 95. Resimli çocuk kitapları ile etkileşimli kitap okuma yapabilirim.                                                                         |  |  |  |
| 96. Öğrencimi dramatik oyuna teşvik edebilirim.                                                                                              |  |  |  |
| 97. Oyun temelli eğitim programlarını kullanabilirim.                                                                                        |  |  |  |
| 98. Özerkliğini sağlaması konusunda destek olabilirim.                                                                                       |  |  |  |
| 99. Hafıza kartları kullanarak dikkatini düzenlemesine destek olabilirim.                                                                    |  |  |  |
| 100. Etkinlik süreçlerine kutu oyunlarını dahil edebilirim.                                                                                  |  |  |  |

|                                                                                           |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| 101. Strateji geliştirmesi gereken oyunların kullanımını sağlayabilirim.                  |  |  |  |
| 102. Etkinlik süreçlerine müzik ve harekete dayalı oyunları dahil edebilirim.             |  |  |  |
| 103. Bilişsel olarak destekleyici fiziksel aktiviteler uygulayabilirim.                   |  |  |  |
| 104. Bilgisayar tabanlı öğretimi işlevsel şekilde kullanabilirim.                         |  |  |  |
| 105. Sembolik oyuna katılmasını teşvik edebilirim.                                        |  |  |  |
| 106. Dinamik değerlendirme (anında geri bildirim) yapabilirim.                            |  |  |  |
| 107. Dürtü kontrolünü sağlamak amacıyla kendi stratejisini geliştirmesini sağlayabilirim. |  |  |  |
| 108. Etkinlik süreçlerinde müzikal ipuçlarını etkili biçimde kullanabilirim.              |  |  |  |

**Ek 5. Veri Toplama Sürecinde Kullanılan 81 Madde Ölçek Formu**

| <b>Lütfen aşağıdaki durumları gerçekleştirmede kendinize ne kadar güvendiğinizi belirtiniz.</b>                                           | <b>Hiç<br/>güvenmiyorum</b> | <b>Biraz<br/>Güveniyorum</b> | <b>Güveniyorum</b> | <b>Tamamen<br/>güveniyorum</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------|--------------------|--------------------------------|
| 1. Çocukların hatırlamalarını kolaylaştırıcı görsel unsurları kullanma (Örn. öğrenme merkezlerini, materyallerini semboller ile gösterme) | Çalışan Bellek              |                              |                    |                                |
| 2. Çocukların günlük akışta hangi etkinlik türlerinin yapılacağını görmelerini sağlama (örn. bir çizelge/görsel kullanma).                | Çalışan Bellek              |                              |                    |                                |
| 3. Sınıfta planlı olmamızı sağlayan unsurlar kullanma (takvim, ajanda gibi).                                                              | Çalışan Bellek              |                              |                    |                                |
| 4. Çocuklarla gün içinde ya da etkinlik sırasında yapılacakların listesini oluşturma.                                                     | Çalışan Bellek              |                              |                    |                                |
| 5. Çocukların önceki deneyimleri hatırlayıp kullanmaları gereken durumlar yaratma.                                                        | Çalışan Bellek              |                              |                    |                                |
| 6. Sınıf kurallarına uymada çocuğa model olma.                                                                                            | Engelleyici Kontrol         |                              |                    |                                |
| 7. Sınıf kurallarını akran aracılı olarak öğrenmesini sağlama.                                                                            | Engelleyici Kontrol         |                              |                    |                                |
| 8. Çocuğa kişisel eşyalarını düzenli kullanma konusunda destek olma.                                                                      | Engelleyici Kontrol         |                              |                    |                                |
| 9. Çocuğun hüsrana uğramadan zorlayıcı bir etkinlikle baş etmesine fırsat sunma.                                                          | Öz kontrol                  |                              |                    |                                |
| 10. Günlük rutine ilişkin görseller oluşturarak çocuğun kendi takibini yapmasını sağlama.                                                 | Engelleyici Kontrol         |                              |                    |                                |
| 11. Çocuğa etkinlik ile ilgili geri bildirim verme.                                                                                       | Öz kontrol                  |                              |                    |                                |
| 12. Çocuğu kendini yönlendirme ifadeleri kullanması için cesaretlendirme.                                                                 | Engelleyici Kontrol         |                              |                    |                                |
| 13. Çocukların sınıf kurallarını hatırlatıcı görsel vb. ile uymalarını sağlama.                                                           | Çalışan Bellek              |                              |                    |                                |
| 14. Çocuğa etkinlik sürecinde seçenekler sunma                                                                                            | Öz kontrol                  |                              |                    |                                |

|                                                                                                                                              |                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| 15. Çocuğa güçlü yanlarını ortaya çıkaracak fırsatlar sunma.                                                                                 | Engelleyici Kontrol |
| 16. Çocuğu öneriler/alternatifler sunma konusunda cesaretlendirme.                                                                           | Öz kontrol          |
| 17. Sınıfla çocuklarla beraber amaç belirleme.                                                                                               | Engelleyici Kontrol |
| 18. Çocuğu kendisine amaç koyması için cesaretlendirme.                                                                                      | Engelleyici Kontrol |
| 19. Çocuğun kendisine koyduğu amaçları izlemesine model olma.                                                                                | Çalışan Bellek      |
| 20. Çocuk kendisine koyduğu amaçları gerçekleştirirken kayıt tutma.                                                                          | Çalışan Bellek      |
| 21. Çocuğun çalışmasını kendisinin değerlendirmesini sağlama (öz değerlendirme)                                                              | Öz kontrol          |
| 22. Çocuğun yüksek sesle düşünme sürecine model olma                                                                                         | Engelleyici Kontrol |
| 23. Çocuğun kendini motive etmesi için cesaretlendirme                                                                                       | Engelleyici Kontrol |
| 24. Çocuğun kendini motive etme ifadeleri üretmesini destekleme.                                                                             | Engelleyici Kontrol |
| 25. Çocuğun zorlandığı etkinlikte akran desteği almasını sağlama.                                                                            | Bilişsel Esneklik   |
| 26. Çocuğun zorlandığı etkinlikte sözel ipucu kullanma.                                                                                      | Çalışan Bellek      |
| 27. Çocuğun hata yapıp yapmadığını kontrol edebileceği materyaller kullanmasını sağlama(montessori materyalleri, bul-tak materyalleri gibi). | Bilişsel Esneklik   |
| 28. Çocuğa birden fazla aşaması olan etkinlikler sunma.                                                                                      | Çalışan Bellek      |
| 29. Çocuğa, karmaşık etkinlikleri aşamalara ayırarak tamamlaması konusunda model olma.                                                       | Çalışan Bellek      |

|                                                                                                         |                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| 30. Çocuğa zorlandığı durumda nasıl yardım isteyeceği ile ilgili model olma.                            | Bilişsel Esneklik   |
| 31. Çocuğa çalışmasını nasıl değerlendirmesi gerektiği ile ilgili model olma.                           | Bilişsel Esneklik   |
| 32. Çocuğa bilişsel stratejilerin kullanımını artıracak sorular sorma. (örn. Scamper Tekniği kullanımı) | Bilişsel Esneklik   |
| 33. Çocuğa çalışmasını izlemesi konusunda model olma                                                    | Bilişsel Esneklik   |
| 34. Öğrenme ortamında çocuğu motive etme                                                                | Engelleyici Kontrol |
| 35. Öğrenme sürecinde çocuğu aşamalı olarak destekleme.                                                 | Öz kontrol          |
| 36. Çocuğun potansiyel gelişim alanını zengin uyaranlar ile destekleme.                                 | Öz kontrol          |
| 37. Rol oynama tekniği kullanarak empati kurmasını sağlama.                                             | Bilişsel Esneklik   |
| 38. Çocuğa gününü planlama konusunda model olma.                                                        | Öz kontrol          |
| 39. Çocukların liderlik etmelerini ya da lideri takip etmeleri gereken etkinlikler sunma.               | Öz kontrol          |
| 40. Öğrenme ortamını çocuğun problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde düzenleme.                | Bilişsel Esneklik   |
| 41. Çocuğa zamanı etkili kullanma konusunda model olma.                                                 | Öz kontrol          |
| 42. Çocuklar için günlük rutin oluşturma                                                                | Öz kontrol          |
| 43. Çocuğun kendi sorumluluğunu alabileceği sınıf ortamı sunma.                                         | Öz kontrol          |
| 44. Çocuğun okul ortamındaki rutinlerde sorumluluk almasını sağlama.                                    | Öz kontrol          |
| 45. Çocuğun herhangi bir konuda karar vermesi için destek olma.                                         | Bilişsel Esneklik   |

|                                                                                                     |                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| 46. Çocuk aktiviteye odaklandığında dikkatini dağıtacak unsurları ortamdan kaldırma.                | Öz kontrol        |
| 47. Çocuğun dikkatini odaklaması için farklı duyularını kullanabildiği etkinlikler sunma.           | Bilişsel Esneklik |
| 48. Açık, anlaşılır ve tutarlı (herkes için geçerli) davranışsal sınırların olduğu bir ortam sunma. | Öz kontrol        |
| 49. Beklentilerimi ifade ederken pozitif bir dil kullanma.                                          | Öz kontrol        |
| 50. Beklentilerimi ifade ederken uygun olan davranışı vurgulama.                                    | Öz kontrol        |
| 51. Çocuğa yönerge verirken kısa ve anlaşılır ifadeler kullanma.                                    | Öz kontrol        |
| 52. Çocuğun içsel motivasyon geliştirme sürecini destekleme.                                        | Öz kontrol        |
| 53. Çocuğun hatalarını öğrenme fırsatı olarak görme.                                                | Bilişsel Esneklik |
| 54. Yardım etmek için yalnızca yardım istediği zamanı bekleme.                                      | Öz kontrol        |
| 55. Çocuğa kriz anında kendi kendine sakinleşmesi konusunda model olma.                             | Öz kontrol        |
| 56. Çocuğa kaygı ile baş etme becerilerinin gelişmesi için fırsat verme.                            | Öz kontrol        |
| 57. Sınıf ortamını çocuğun bağımsızlığını destekleyecek şekilde düzenleme.                          | Öz kontrol        |
| 58. Çocuğa duygularını düzenleme konusunda model olma                                               | Öz kontrol        |
| 59. Çocuğa uygun davranışın ne olduğunu göstererek model olma.                                      | Öz kontrol        |
| 60. Çocuğa dikkatini odaklama konusunda model olma.                                                 | Öz kontrol        |

|                                                                                                         |                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| 61. Çocuğa dikkatini odaklaması gereken oyunlar sunma (örn. Söylediğimin tersini yap oyunu gibi)        | Öz kontrol        |
| 62. Çocuğun olumlu yönde duygu düzenleme sürecine sahip akranını model almasını sağlama.                | Öz kontrol        |
| 63. Çocuğu desteklerken mizacını göz önünde bulundurma.                                                 | Öz kontrol        |
| 64. Anlatılan bir hikaye ile ilgili anladıklarını ifade etmesini isteme.                                | Çalışan Bellek    |
| 65. Beklentileri hatırlatıcı ipuçları kullanabilirim. (Kural panosu vs.)                                | Çalışan Bellek    |
| 66. Etkinlik sürecinde her aşamada tek sözel yönerge kullanma.                                          | Öz kontrol        |
| 67. Çocuğa amacı doğrultusunda plan yapma sürecinde model olma.                                         | Öz kontrol        |
| 68. Öğrenme merkezlerinin fiziksel sınırlarını net bir şekilde ayırma.                                  | Öz kontrol        |
| 69. Materyalleri gruplayarak konumlandırma.                                                             | Çalışan Bellek    |
| 70. Çocuğun merkez seçerek oynamasını sağlama.                                                          | Bilişsel Esneklik |
| 71. Çocuğu sosyo dramatik oyuna teşvik etme.                                                            | Bilişsel Esneklik |
| 72. Hafıza kartları, kutu oyunları gibi materyaller kullanma.                                           | Çalışan Bellek    |
| 73. Müzik ve harekete dayalı etkinlikler sunma.                                                         | Öz kontrol        |
| 74. Fiziksel aktiviteler (jimnastik, yürüyüş vb.) sunma.                                                | Öz kontrol        |
| 75. Bilgisayar tabanlı öğretimi kullanma.                                                               | Bilişsel Esneklik |
| 76. Dürtü kontrolünü sağlamak amacıyla çocuğun önce düşünüp sonra hareket etmesi konusunda destek olma. | Öz kontrol        |
| 77. Etkinlik geçişlerinde geçiş zamanının geldiğini gösteren göstergeler kullanma (Yemek-serbest        | Çalışan Bellek    |

|                                                                              |            |
|------------------------------------------------------------------------------|------------|
| oyun-çember-oyuncak toplama zamanı müziği-<br>sembolü-işareti vs.)           |            |
| 78. Çocuğa zorlansa da gösterdiği çabanın kıymetli<br>olduğunu hissettirme.  | z kontrol |
| 79. Çocuğa kolayca pes etmeme konusunda model<br>olma.                       | z kontrol |
| 80. Derin nefes almayı içeren meditasyon<br>egzersizleri sunma.              | z kontrol |
| 81. Duyu organlarını kullanmayı gerektiren<br>meditasyon egzersizleri sunma. | z kontrol |



**Ek 6. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği-Öğretmen Formu (YİBDÖZ-Ö)**

| Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev<br>Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik<br>İnançları Ölçeği-Öğretmen Formu<br>Lütfen aşağıdaki durumları gerçekleştirmede kendinize ne<br>kadar güvendiğinizi belirtiniz. | Hiç güvenmiyorum | Biraz Güveniyorum | Güveniyorum | Tamamen Güveniyorum |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------------|-------------|---------------------|
| 1. Sınıf kurallarına uymada çocuğa model olma.                                                                                                                                                                                         |                  |                   |             |                     |
| 2. Çocuğa güçlü yanlarını ortaya çıkaracak fırsatlar sunma.                                                                                                                                                                            |                  |                   |             |                     |
| 3. Çocuğu öneriler/alternatifler sunma konusunda cesaretlendirme.                                                                                                                                                                      |                  |                   |             |                     |
| 4. Çocuğun kendini motive etme ifadeleri üretmesini destekleme.                                                                                                                                                                        |                  |                   |             |                     |
| 5. Çocuğun zorlandığı etkinlikte sözel ipucu kullanma.                                                                                                                                                                                 |                  |                   |             |                     |
| 6. Çocuğa birden fazla aşaması olan etkinlikler sunma.                                                                                                                                                                                 |                  |                   |             |                     |
| 7. Çocuğa zorlandığı durumda nasıl yardım isteyeceği ile ilgili model olma.                                                                                                                                                            |                  |                   |             |                     |
| 8. Çocuğa çalışmasını nasıl değerlendirmesi gerektiği ile ilgili model olma.                                                                                                                                                           |                  |                   |             |                     |
| 9. Çocuğa bilişsel stratejilerin kullanımını artıracak sorular sorma. (örn. Scamper Tekniği kullanımı)                                                                                                                                 |                  |                   |             |                     |
| 10. Çocuğa çalışmasını izlemesi konusunda model olma.                                                                                                                                                                                  |                  |                   |             |                     |
| 11. Öğrenme ortamında çocuğu motive etme.                                                                                                                                                                                              |                  |                   |             |                     |
| 12. Öğrenme sürecinde çocuğu aşamalı olarak destekleme.                                                                                                                                                                                |                  |                   |             |                     |
| 13. Öğrenme ortamını çocuğun problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde düzenleme.                                                                                                                                               |                  |                   |             |                     |
| 14. Çocuklar için günlük rutin oluşturma                                                                                                                                                                                               |                  |                   |             |                     |
| 15. Çocuğun kendi sorumluluğunu alabileceği sınıf ortamı sunma.                                                                                                                                                                        |                  |                   |             |                     |
| 16. Çocuğun okul ortamındaki rutinlerde sorumluluk almasını sağlama.                                                                                                                                                                   |                  |                   |             |                     |
| 17. Çocuğa uygun davranışın ne olduğunu göstererek model olma.                                                                                                                                                                         |                  |                   |             |                     |
| 18. Çocuğa dikkatini odaklama konusunda model olma.                                                                                                                                                                                    |                  |                   |             |                     |
| 19. Çocuğa dikkatini odaklaması gereken oyunlar sunma (örn. Söylediğimin tersini yap oyunu gibi)                                                                                                                                       |                  |                   |             |                     |
| 20. Çocuğu desteklerken mizacını göz önünde bulundurma.                                                                                                                                                                                |                  |                   |             |                     |

|                                                                          |  |  |  |  |
|--------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 21. Anlatılan bir hikaye ile ilgili anladıklarını ifade etmesini isteme. |  |  |  |  |
| 22. Beklentileri hatırlatıcı ipuçları kullanma (Kural panosu vs.).       |  |  |  |  |
| 23. Çocuğa amacı doğrultusunda plan yapma sürecinde model olma.          |  |  |  |  |
| 24. Materyalleri gruplayarak konumlandırma.                              |  |  |  |  |
| 25. Çocuğa kolayca pes etmeme konusunda model olma.                      |  |  |  |  |



## Ek 7. Tez Değerlendirme Formu

| Aksaray Üniversitesi Tez Değerlendirme Formu                                                               |                                                                                                                                       |             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Öğrencinin Adı Soyadı: <b>Mevlude YILDIRIM</b>                                                             |                                                                                                                                       | <b>EVET</b> |
| <b>Kapak</b>                                                                                               |                                                                                                                                       | <b>X</b>    |
| <b>1</b>                                                                                                   | Tez Başlığı tutanaktaki başlıkla aynı mı?                                                                                             | <b>X</b>    |
| <b>2</b>                                                                                                   | Kapakta ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?                                                                               | <b>X</b>    |
| <b>3</b>                                                                                                   | Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?                                                                                    | <b>X</b>    |
| <b>4</b>                                                                                                   | Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?                                                                                 | <b>X</b>    |
| <b>İçindekiler</b>                                                                                         |                                                                                                                                       |             |
| <b>5</b>                                                                                                   | Sayfa numaraları tam verilmiş mi?                                                                                                     | <b>X</b>    |
| <b>6</b>                                                                                                   | Şekil, Çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?                                                                        | <b>X</b>    |
| <b>7</b>                                                                                                   | Özet, Abstract, Giriş, Sonuçlar vb. bölümler var mı?                                                                                  | <b>X</b>    |
| <b>8</b>                                                                                                   | Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?                                                                                                   | <b>X</b>    |
| <b>Giriş</b>                                                                                               |                                                                                                                                       |             |
| <b>9</b>                                                                                                   | Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?                                                                                                | <b>X</b>    |
| <b>10</b>                                                                                                  | İkinci ve Üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?                                                                      | <b>X</b>    |
| <b>Özet/Abstract</b>                                                                                       |                                                                                                                                       |             |
| <b>11</b>                                                                                                  | Kılavuza uygun mu?                                                                                                                    | <b>X</b>    |
| <b>12</b>                                                                                                  | Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?                                                                                       | <b>X</b>    |
| <b>13</b>                                                                                                  | Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?                                                           | <b>X</b>    |
| <b>14</b>                                                                                                  | Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?                                                               | <b>X</b>    |
| <b>Kaynakça</b>                                                                                            |                                                                                                                                       |             |
| <b>15</b>                                                                                                  | Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?                                                                                    | <b>X</b>    |
| <b>16</b>                                                                                                  | Kaynak formatı Kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?                                                              | <b>X</b>    |
| <b>17</b>                                                                                                  | Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?                                                                                     | <b>X</b>    |
| <b>Atıf Yöntemi</b> <b>APA 6</b> <b>CMS</b> <input type="checkbox"/> <b>İSNAD</b> <input type="checkbox"/> |                                                                                                                                       |             |
| <b>Genel Değerlendirme</b>                                                                                 |                                                                                                                                       |             |
| <b>18</b>                                                                                                  | Etik Beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?                                                                                 | <b>X</b>    |
| <b>19</b>                                                                                                  | Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?                                                                   | <b>X</b>    |
| <b>20</b>                                                                                                  | Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi? | <b>X</b>    |
| <b>21</b>                                                                                                  | Sayfa kenar boşluklar ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?                                                             | <b>X</b>    |
| <b>22</b>                                                                                                  | Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?                                              | <b>X</b>    |
| <b>23</b>                                                                                                  | Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?                                                                            | <b>X</b>    |
| <b>24</b>                                                                                                  | Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?                                                               | <b>X</b>    |
| <b>25</b>                                                                                                  | Şekil, Çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?                                       | <b>X</b>    |

Bu tezin tarafımdan “Tez yazım kuralları” okunarak dikkatlice hazırlanmış olduğunu ve doğabilecek her türlü olumsuzluktan sorumlu olacağımı kabul ederim.

Öğrencinin imzası  
Mevlude YILDIRIM