



## Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerini Desteklemeye İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi \*

Mevlûde Yıldırım <sup>1</sup>, Gözde Ertürk Kara <sup>2</sup>

### Öz

Araştırmada, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlev (Yİ) becerilerini desteklemeye ilişkin öz yeterlik inançlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmaya Ankara'daki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 600 okul öncesi eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırma soruları ile paralel şekilde verilerin analizinde temel bileşenler analizi (TB), doğrulayıcı faktör analizi (DFA), Cronbach Alpha güvenirlik analizi, betimsel analiz, ilişkisiz örneklem (bağımsız gruplar) t-testi ve ANOVA veri analizi yöntemlerine başvurulmuştur. Sonuç olarak, araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracının okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların Yİ becerilerini desteklemeye dair öz yeterlik inançlarını değerlendirmek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur. Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin durumu incelendiğinde ise, çocukların Yİ becerilerini desteklemeye dair kendilerini orta düzeyde yeterli buldukları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin Yİ becerilerini desteklemeye ilişkin öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete, yaşa, mesleki deneyime ve alınan hizmet içi eğitim sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Yİ becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlik inançlarının geliştirilmesi gerekliliği ortaya konmuş ve öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına etki eden faktörlere dair sonuçlar ilgili literatür eşliğinde tartışılarak öneriler sunulmuştur.

### Anahtar Kelimeler

Okul öncesi eğitim  
Okul öncesi eğitimi öğretmeni  
Öz yeterlik inancı  
Yürütücü işlev becerileri  
Yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.07.2023

Kabul Tarihi: 19.04.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 07.10.2024

DOI: 10.15390/EB.2024.13019

### Giriş

Son yıllarda nörobilim, psikoloji ve eğitim gibi alanların önemli bir odak noktası olan yürütücü işlev (Yİ) becerileri, bireyin fikirleriyle zihinsel olarak oynamasını mümkün kılan beceriler olarak tanımlanabilir. Yİ becerilerinin kapsamı üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda araştırmacılar bu becerileri çalışma belleği, engelleyici kontrol, ve bilişsel esneklik bileşenleri ile açıklamaktadır (Blair ve Diamond, 2008; Carlson, Zelazo, ve Faja, 2013; Diamond, 2013; Lehto, Juujarvi, Kooistra ve Pulkkinen, 2003; Meuwissen ve Zelazo, 2014). Çalışma belleği; akılda tutmayı ve bilgiyi zihinsel olarak manipüle

\* Bu makale Mevlûde Yıldırım'ın Gözde Ertürk Kara danışmanlığında yürüttüğü "Okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin geliştirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Akşaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye, [mevlude.yildirim06@gmail.com](mailto:mevlude.yildirim06@gmail.com)

<sup>2</sup> Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [gozde.erturk@kocaeli.edu.tr](mailto:gozde.erturk@kocaeli.edu.tr)

etmeyi ifade etmektedir. Engelleyici kontrol; dürtülere, dikkat dağıtıcı unsurlara, engellemelere ve alışkanlıklara karşı koyabilme becerisine işaret etmektedir. Bilişsel esneklik ise; değişen durumlara yanıt olarak düşünme veya hareket etme biçimini değiştirebilme olarak tanımlanabilir (Diamond, 2013). Bu üç beceri, beynin ön lobunun gelişimine paralel olarak gelişen nörobilişsel beceriler olarak adlandırılabilir. Diamond'a (2013) göre bu beceriler birbirini destekleyerek gelişen ve hep birlikte çalışarak üst düzey yürütme süreçlerine (problem çözme ve planlama) ulaştıran, üç ayrılabilir bileşenden oluşan bir yapıdır. Belirli bir amaca ulaşabilmek için dikkati aktif ve kasıtlı olarak kontrol etmede bu üç beceri kullanılmaktadır (Miyake vd., 2000).

Yİ becerileri; çocukların dikkatlerini sürdürme, bilgileri akılda tutma, hemen yanıtlamadan önce düşünme, hayal kırıklığı ile baş edebilme, davranışların sonuçlarını düşünme ve geleceği planlama gibi becerileri göstermelerini sağlamaktadır (Zelazo, Blair ve Willoughby, 2016). Garon, Bryson ve Smith (2008) her bir Yİ bileşeninin yaşamın ilk yıllarında gelişen işlevler üzerine inşa edildiğini ve bu işlevlerin öncüsünün dikkat becerisi olduğunu belirterek hiyerarşik ve bütünleştirici bir model önermiştir. Buna göre; çalışma belleği ilk gelişen yapıdır, ardından engelleyici kontrol becerisi gelişmekte ve son olarak bilişsel esneklik bu iki becerinin üzerine inşa edilmektedir.

Nöro görüntüleme sonuçları, Yİ becerileri bileşenlerinin öğrenme üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Firoozehchi, Mashhadi ve Bigdeli, 2023; İlhan Ildız ve Burak, 2023; Sung ve Wickrama, 2018). Bu bulguları destekleyecek şekilde Yİ becerilerinin çocukların okula hazır olma ve erken akademik becerileri ile ilişkili olduğuna dair çok sayıda bilimsel kanıt ortaya konmuştur (Amukune ve Józsa, 2023; Blair, 2002; Blair ve Raver, 2015; Blair ve Razza, 2007; Çelik, 2016; McClelland vd., 2007; Morrison, Ponitz ve McClelland, 2010; Ögütçen, 2020; Şentürk Gülhan ve Burak, 2023; Yılmaz, 2022). Jacob ve Parkinson (2015) Yİ becerilerinin üç bileşeni odağında gerçekleştirilen 67 çalışmayı inceledikleri meta analiz çalışmasında; Yİ becerilerinin okuma ve matematik başarısı ile pozitif yönlü ilişkili olduğunu belirlemiştir (ortalama  $r=.30$ ;  $r=.31$ ). Üç beceri arasında okuma ve matematik başarısı ile en yüksek korelasyona sahip bileşenin bilişsel esneklik becerisi olduğu görülmüştür ( $r=.42$ ;  $r=.34$ ).

Yİ becerileri kişi hangi yaşta olursa olsun çeşitli yaklaşımlar kullanılarak öğretilen becerilerdir. Bu becerilerin küçük yaşlardan itibaren gelişmesi için desteklenmesi son derece önemlidir, çünkü yaşamın erken dönemindeki Yİ becerilerinin yaşam boyu başarıyı, sağlık ve refahı öngördüğü bulunmuştur (Diamond, 2013). Yaşam kalitesi için erken yıllarda geliştirilmesinin kritik olduğunun ortaya konması, Yİ becerilerinin ailelerin ve eğitimcilerin de dikkatini çekmesini sağlamıştır. Güncel çalışmalar Yİ becerilerinin çeşitli müdahale çalışmaları ile geliştirilmesinin çocukların akademik başarıları, okula hazır olmaları ve sosyal duygusal gelişimleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Blair ve Raver, 2014; Pears vd., 2013; Pekince, 2022; Riggs, Blair ve Greenberg, 2004; Schmitt, McClelland, Tominey ve Acock, 2015). Bu çalışmaların odağında çocuklar için Yİ becerilerini desteklemeye dönük olarak sistemli bir şekilde oluşturulmuş öğrenme ortamları yer almaktadır. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri, çocukların bu öğrenme ortamlarına ulaşmalarında önemli bir role sahiptir. Yİ becerilerinin bileşenleri düşünüldüğünde; öğretmenlerin çocukların çalışma belleğini desteklemek için sözel uyanların yanında görsel ipuçlarını da kullanma, büyük görevleri daha küçük görevlere ayırarak sunma, kısa yönergeler kullanma vb.; engelleyici kontrol becerilerini desteklemek için yanıt vermeden önce düşünmeye teşvik etme, dikkat dağıtıcı unsurları azaltma, rutinler oluşturma vb.; bilişsel esnekliği desteklemek için ise sorunlara birden fazla çözüm üretmek için teşvik etme, yeni yollar düşünmeleri için soru sorarak onları yönlendirme vb. stratejilere yer vermeleri beklenmektedir (Center on the Developing Child at Harvard University, 2014). Öte yandan Barkley (2012) ve Kaufman (2010) öğretmenlerin Yİ becerilerinin kapsamına ve çocukların bu becerilerini desteklemede kullanılacak stratejilere dair bilgi düzeylerinin zayıf olduğunu belirtmektedir. Bu ve benzeri stratejileri kullanabilmelerinin öğretmenlerin bu konuda yeterli olmaları ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir (Fairbanks vd., 2010; Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz ve Buchbinder, 2009). Mevcut araştırma bu bilgiden hareketle, okul öncesi öğretmenlerinin Yİ becerilerini desteklemedeki öz yeterlik inançlarına odaklanmaktadır. Buna dair gerçekleştirilecek değerlendirmenin öğretmenlerin çocukların Yİ becerilerini destekleme sürecinde planlanacak adımların belirlenmesi noktasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Öz yeterlilik inancı, eğitim alanındaki çalışmalarda “öğretmenin belirli bir içeriği öğretmek için gereken eylem planlarını organize etme ve yürütme konusunda kendi yeteneğine olan inancı” şeklinde tanımlanmaktadır (Von Suchodoletz, Jamil, Larsen ve Hamre, 2018). Öz yeterlilik inancı, sabit değildir, zamanla değişebilir ve gelişebilir. Bandura’ya (1997) göre öz yeterlilik inancı, dört temel bilgi kaynağından etkilenmektedir: ustalık deneyimi (mesleki deneyim gibi), dolaylı deneyim (diğerlerinin deneyimlerini gözlemleme gibi), sözel ikna (diğerleriyle birinin deneyimi hakkında sohbet etmek gibi etkileşimler) ve fizyolojik uyarılma (stresle baş etme gibi). Mulholland ve Wallace’a (2001) göre ustalık deneyimi öz yeterlilik inançlarına en güçlü katkıyı sunmaktadır. Öte yandan, diğer meslektaşlarıyla etkileşim kurarak iş birliği yapan öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının yükseldiği görülmüştür (Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins, 2011; Klassen, Tze, Betts ve Gordon, 2011). Öğretmenler bazı durumlarda (örneğin zor öğrenen çocuklarla çalışırken) kullandıkları öğretim yönteminin işe yaramamasından etkilenerek kaygı ve stres yaşayabilir böylece öz yeterlilik inancı olumsuz etkilenebilir (Wyatt, 2013). Ulusal alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarına dair gerçekleştirilen çalışmalarda sıklıkla mesleki öz yeterlik kavramının ele alındığı (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Kesgin, 2006; Tepe, 2011; Yılmaz, Tomris ve Kurt, 2016) bununla beraber sanat ve estetik değerleri kazandırmaya ilişkin öz yeterlik inançları (Akyıldız, 2020), oyun öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları (Kadim, 2012) gibi çalışmalar ile öz yeterlik inançlarını belli başlı konular özelinde inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın öz yeterlilik inançlarını Yİ becerilerini destekleme özelinde inceleyerek ilgili alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı; (i) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların Yİ becerilerini desteklemedeki öz yeterlik inançlarını değerlendirmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek, (ii) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların Yİ becerilerini desteklemedeki öz yeterlik inançlarının düzeyini belirlemek, (iii) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların Yİ becerilerini desteklemedeki öz yeterlik inançlarının öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, mesleki deneyimine ve aldığı hizmet içi eğitim sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Buna göre belirlenen araştırma soruları aşağıda verilmiştir:

1. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnançları Ölçeği (YİBDÖÖZ), okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların Yİ becerilerini desteklemelerine ilişkin öz yeterlik inançlarını değerlendirmede geçerli midir?
2. YİBDÖÖZ, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların Yİ becerilerini desteklemelerine ilişkin öz yeterlik inançlarını değerlendirmede güvenilir midir?
3. Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların Yİ becerilerini desteklemelerine ilişkin öz yeterlik inançları ne düzeydedir?
4. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların Yİ becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlik inançları öğretmenin cinsiyetine, yaşına, mesleki deneyimine ve hizmet içi eğitim sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

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, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

### Katılımcılar

Araştırmada sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Buna göre araştırmacılar örneklem seçim sürecinin kolay, düşük maliyetli ve hızlı olması için kendilerine yakın olan en ulaşılabilir öğretmenlerden başlamak üzere, çalışmaya gönüllü olarak katılmaya istekli öğretmenlere ulaşmıştır (Yıldırım, 2023). Gönüllü okul idarecilerinden de destek alınarak çalışma grubu oluşturulmuştur.

Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiş ve her aşamada farklı katılımcı grupları ile çalışılmıştır. İlk aşamada temel bileşenler analizi ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu aşamaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Kategoriler	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	273	91.0
	Erkek	27	9.0
Yaş	20-25 yaş	115	38.3
	26-30 yaş	113	37.7
	31 yaş ve üzeri	72	24
Mesleki Deneyim	3 yıldan az	170	56.7
	3 yıl ve üzeri	130	43.3
Hizmet içi eğitim alma durumu	Hiç almayanlar	48	16
	1-15 kez eğitim alanlar	195	65
	16 ve üzeri kez eğitim alanlar	57	19

Tablo 1’e göre, araştırmanın ilk aşamasına %91’i kadın, %9’u erkek olmak üzere toplam 300 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Yaş grubu olarak ise katılımcıların %38.3’ü 20-25, %37.7’si 26-30, %24’ü 31 yaş ve üzerinde yer almaktadır. Katılımcıların %56.7’si 3 yıldan az, %43.3’ü 3 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %16’sı herhangi bir hizmet içi eğitim almamış, %65’i 1-15, %19’u 16 ve üzeri sayıda eğitim almıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise DFA, ölçüt geçerliği analizi, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerilerini desteklemelerine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesine ilişkin analizler yapılmıştır. Bu aşamaya dâhil olan katılımcılara ilişkin demografik bilgilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Kategoriler	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	180	60.0
	Erkek	120	40.0
Yaş	20-25 yaş	96	32.0
	26-30 yaş	164	54.7
	31 yaş ve üzeri	40	13.3
Mesleki Deneyim	3 yıldan az	211	70.3
	3 yıl ve üzeri	89	29.7
Hizmet içi eğitim alma durumu	Hiç almayanlar	129	43.0
	1-15 kez eğitim alanlar	110	36.7
	16 ve üzeri kez eğitim alanlar	61	20.3

Tablo 2’e göre; katılımcıların %32’si 20-25, %54.7’si 26-30, %13.3’ü ise 31 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların %70.3’ü 3 yıldan az, %29.7’si 3 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin %43’ü herhangi bir hizmet içi eğitim almamıştır. Ancak %36.7’si 1-15, %20.3’ü 16 ve üzeri sayıda eğitim almıştır.

#### *Veri toplama araçları*

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerini Desteklemesine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik İnançları Ölçeği (YİBDÖÖZ): Çalışmanın ilk aşamasında madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun oluşturulmasında kuramsal çerçeve olarak Miyake ve diğerlerinin (2000) “Yürütücü İşlev Modeli” temel alınmıştır. Miyake ve diğerleri (2000), yürütücü işlevlerin yapısının zihinsel kümeler veya görevler arasında geçiş yapmayı (bilişsel esneklik), çalışma belleğini izlemeyi ve güncellemeyi (güncelleme) ve tepkileri engellemeyi (ketleme) içerdiğini, bu üç faktörlü

yapının birbirinden net bir şekilde ayırt edildiğini ancak aynı zamanda da birbiriyle ilişkili olduğunu, birbirinden tamamen bağımsız olmadığını ve temel yapılarında ortak bir özellik olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle havuzdaki maddeler bu üç bileşen ile ilişkilendirilerek yazılmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların Yİ becerilerinin hangi uygulamalar yoluyla desteklenebileceği dikkate alınarak, okul öncesi dönemde Yİ becerilerinin desteklenmesine yönelik yaklaşımlar ve eğitim programları ile ilgili alan yazındaki çalışmalar incelenerek 108 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliğini belirlemek için 108 maddeden oluşan madde havuzu, iki Ölçme Değerlendirme uzmanı, dört Okul Öncesi Eğitimi uzmanı olmak üzere toplam 6 alan uzmanına gönderilmiştir. Ölçme değerlendirme uzmanının maddelerin uzun olduğuna ilişkin görüşü doğrultusunda maddeler içerik daraltılmadan kısaltılmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğini artıracakları düşünüldükçe okuyucu tarafından objektif değerlendirme yapılabilmesi amacıyla maddeler birinci tekil şahıs kipinden arındırılarak yazılmıştır. 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. Araştırmanın verileri 81 maddelik ölçek formu ile toplanmıştır. 4'lü Likert tipte hazırlanmış olan ölçekte katılımcıların cevapları "1: hiç güvenmiyorum, 2: biraz güveniyorum, 3: güveniyorum, 4: tamamen güveniyorum" seçenekleri ile alınmaktadır.

Mevcut araştırmada geliştirilen ölçeğin ölçüt geçerliliğini sağlamak amacıyla kullanılan 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. Ölçek, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecine, iletişim becerilerine, aile katılımına, planlamaya, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ve sınıf yönetimine ilişkin öz yeterliliklerine dair maddeler içermektedir. 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 öğretmenin, öz yeterlik düzeyi de artış göstermektedir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı  $\alpha=0.97$  olarak tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan DFA sonucundaki uyum indeksleri  $\chi^2/sd=3.11$ ,  $p<0.001$ , CFI=0.95, NFI= 0.93, SRMR=0.34, RMSEA=0.05, GFI=0.92, AGFI=0.88 olarak raporlanmıştır. Ölçeğin mevcut çalışmada elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik değeri  $\alpha=0.92$ 'dir.

Kişisel Bilgi Formu: Öğretmenlere ilişkin demografik bilgilerin edinilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim süresi ve alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin sorular yer almıştır.

#### *Verilerin toplanması ve analizi*

Çalışmanın yapılabilmesi için T.C. Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (Protokol No: 2021/01-41 Tarih: 22.02.2021) etik kurul onayı alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Veriler 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı güz yarıyılında Ankara il ve ilçelerinde görev yapmakta olan 600 okul öncesi öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmanın verileri çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Doğrudan iletişim kurulamayan okul öncesi öğretmenlerine okul idareleri aracılığıyla Google Forms uygulaması ile oluşturulan ölçek formunun linki ulaştırılmıştır. Katılımcılar sürece gönüllülük esasına dayalı olarak dâhil olmuşlardır.

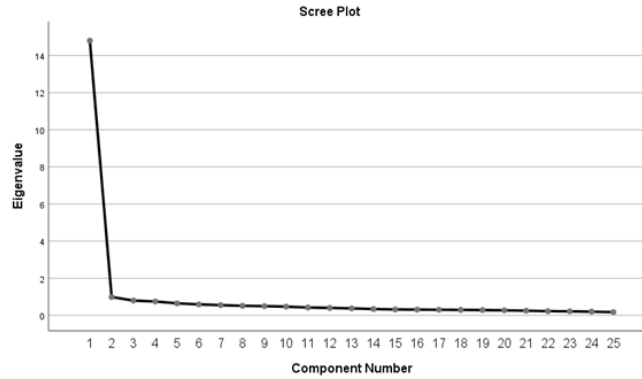
Araştırmanın verileri, SPSS 25 ve AMOS 21 programları kullanılarak, nicel analiz yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, katılımcılara ilişkin demografik bulguların ve katılımcıların öz yeterlik düzeylerinin tespitinde aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans analizi gibi tanımlayıcı istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık değerleri üzerinden kontrol edilmiştir. Yapı (kavram) geçerliğine ilişkin bulgular temel bileşenler analizi (TB) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak tespit edilmiştir. Güvenirlige ilişkin bulgu ise Cronbach Alpha güvenirlik kestirimiyle tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ilişkisiz örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Games-Howell çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi ile yapılmıştır. Analizlerin tamamı %95 güven aralığında ve  $p<0.05$  anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

## Bulgular

### *Temel Bileşenler Analizine İlişkin Bulgular*

YİBDÖÖZ'ün 81 maddeden oluşan ilk hali temel bileşenler analizi (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 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 maddenin bulunduğu görülmüştür. Büyüköztürk'e (2011) göre maddelere ait faktör yük değerlerinin en az 0,45 olması ve binişik özellik göstermemesi gerekmektedir. Bu nedenle, analizin tekrarlanmasına karar verilmiş ve en uygun yapıya ulaşılması hedeflenmiştir. Yapılan tekrarlar 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.

Yapılan analiz sonucunda ilk olarak örneklem yeterliğinin sağlandığı (KMO=0.973; Bartlett Küresellik Testi sonucunun anlamlı olduğu  $\chi^2(300)=5904.201$ ;  $p<0.001$ ) 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 bir örneklem büyüklüğü ile çalışıldığı söylenebilmektedir. Ölçeğin faktör sayısına karar verilebilmesi amacıyla yamaç birikinti grafiği incelenmiştir.



Şekil 1. Yamaç Birikinti Grafiği

Yamaç birikinti grafiği incelendiğinde ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiği görülmüştür. Nihai ölçekteki maddelerin faktörlere göre dağılımı, Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** YİBDÖÖZ Ölçeği –Temel Bileşenler Analizi Sonuçları (N = 300)

ID	Madde	P	h <sup>2</sup>
M6	Sınıf kurallarına uymada çocuğa model olma.	0.797	0.635
M15	Çocuğa güçlü yanlarını ortaya çıkaracak fırsatlar sunma.	0.708	0.501
M16	Çocuğu öneriler/alternatifler sunma konusunda cesaretlendirme.	0.747	0.557
M24	Çocuğun kendini motive etme ifadeleri üretmesini destekleme	0.747	0.558
M26	Çocuğun zorlandığı etkinlikte sözel ipucu kullanma.	0.798	0.637
M28	Çocuğa birden fazla aşaması olan etkinlikler sunma.	0.740	0.547
M30	Çocuğa zorlandığı durumda nasıl yardım isteyeceği ile ilgili model olma	0.788	0.621
M31	Çocuğa çalışmasını nasıl değerlendirmesi gerektiği ile ilgili model olma.	0.731	0.534
M32	Çocuğa bilişsel stratejilerin kullanımını artıracak sorular sorma.	0.743	0.552
M33	Çocuğa çalışmasını izlemesi konusunda model olma.	0.755	0.570
M34	Öğrenme ortamında çocuğu motive etme.	0.783	0.613
M35	Öğrenme sürecinde çocuğu aşamalı olarak destekleme.	0.797	0.636
M40	Öğrenme ortamını çocuğun problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde düzenleme.	0.767	0.588
M42	Çocuklar için günlük rutin oluşturma.	0.803	0.646
M43	Çocuğun kendi sorumluluğunu alabileceği sınıf ortamı sunma.	0.784	0.614
M44	Çocuğun okul ortamındaki rutinlerde sorumluluk almasını sağlama.	0.790	0.624
M59	Çocuğa uygun davranışın ne olduğunu göstererek model olma.	0.763	0.582
M60	Çocuğa dikkatini odaklama konusunda model olma.	0.785	0.616
M61	Çocuğa dikkatini odaklaması gereken oyunlar sunma.	0.805	0.648
M63	Çocuğu desteklerken mizacını göz önünde bulundurma.	0.758	0.575
M64	Anlatılan bir hikâye ile ilgili anladıklarını ifade etmesini isteme.	0.768	0.590
M65	Beklentileri hatırlatıcı ipuçları kullanma.	0.763	0.582
M67	Çocuğa amacı doğrultusunda plan yapma sürecinde model olma.	0.756	0.572
M69	Materyalleri gruplayarak konumlandırma.	0.771	0.595
M79	Çocuğa kolayca pes etmeme konusunda model olma.	0.780	0.608
Eigenvalue		14.802	
% Variance		59.207	

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) ölçeğin tek boyutlu (özdeğer=14,802) bir yapı gösterdiği ve bu haliyle ölçeğin açıkladığı toplam varyansın %59.207 olduğu tespit edilmiştir. 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 (Yaşlıoğlu, 2017), maddelerin ortak varyansa katkılarının istenen ölçülerde olduğuna karar verilmiştir.

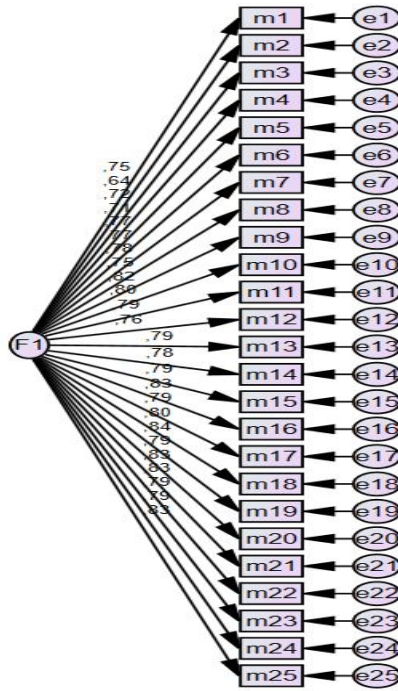
#### *Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular*

DFA, temel bileşenler analizinin uygulandığı 300 katılımcının cevaplarından farklı olarak, 300 kişilik yeni bir katılımcı grubunun cevapları üzerinde uygulanmıştır. Yapılan DFA sonucunda ise herhangi bir modifikasyona (bazı maddelerin hataları arasında yapılan düzeltmeler) ihtiyaç duyulmadan ölçeğin yapısı doğrulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndekslerine Tablo 4' te yer verilmiştir.

**Tablo 4.** YİBDÖÖZ DFA Uyum İndeksleri (N = 300)

	Kabul edilen değer aralığı	Hesaplanan değerler	Sonuç
CMIN/Sd	<3.00	2.324	iyi uyum
GFI	0.90<	0.915	iyi uyum
NFI	0.90<	0.905	iyi uyum
CFI	0.90<	0.943	iyi uyum
IFI	0.90<	0.943	iyi uyum
TLI	0.90<	0.933	iyi uyum
RMSEA	<0.08	0.065	iyi uyum

Tablo 4'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 ve Mullen, 2008) ve RMSEA'nın 0.08'den küçük olması (Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003) kabul edilebilir iyi uyum değerleri olarak belirtilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan Path (Yol) Diyagramı Şekil 2'de verilmiştir.

**Şekil 2.** YİBDÖÖZ Path Diagramı

Path diagramına göre maddelerin standartlaştırılmış faktör yüklerinin .64 ile .84 arasında değiştiği görülmektedir.

#### **Ölçüt Geçerliliğine İlişkin Bulgular**

YİBDÖÖZ'ün 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.

Buna göre, iki ölçekten alınan toplam puanlar arasında zayıf düzeyde pozitif ( $r=0.245$ ) ancak anlamlı ( $p<0.05$ ) ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda YİBDÖÖZ'ün ölçüt geçerliğini sağladığı söylenebilir. Zayıf bir ilişkiye işaret etmesi beklenen bir çıktıdır, çünkü ÖzyÖ öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarını Yİ becerileri özelinde değil genel bir bakış açısı ile değerlendirmektedir.



### Güvenirlige İlişkin Bulgular

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 YİBDÖÖZ'ün güvenirlik şartını mükemmel derecede sağladığına karar verilmiştir.

### Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerini Desteklemeye Yönelik Öz Yeterlik İnançlarına Dair Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin YİBDÖÖZ-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 orta düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Bunlara ek olarak çarpıklık ve basıklık değerlerinin -0.128 ve -1.494 olması puanların normal dağıldığını göstermiştir.

### Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerini Desteklemeye Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine Dair Bulgular

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların Yİ becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlik inançları öğretmenin cinsiyeti, yaşı, mesleki deneyimi ve hizmet içi eğitim sayısı göre incelenmiştir (Tablo 5, 6, 7,8).

**Tablo 5.** YİBDÖÖZ Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem için T-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Kız		Erkek		T	sd	p	$\eta^2$
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS				
YİBDÖÖZ	66.95	15.03	88.67	10.12	-13.867	298	.000	.04

Öğretmenlerin; çocukların Yİ becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $t(298)=-13.867$ ;  $p<0.05$ ;  $\eta^2=.04$ ). Erkeklerin öz yeterlik puan ortalamaları ( $\bar{X}=88.67$ ) kadınların ortalamasından ( $\bar{X}=66.95$ ) anlamlı olarak daha yüksektir. Erkek öğretmenlerin öz yeterlikleri kadın öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek bulunduğu için cinsiyet faktörünün öğretmenlerin çocukların Yİ becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlik inançlarını anlamlı olarak farklılaştırdığı söylenebilir.

**Tablo 6.** YİBDÖÖZ Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	20-25 Yaş		26-30 Yaş		31 Yaş ve üzeri		F	p	$\eta^2$
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
YİBDÖÖZ	58.28	7.49	83.82	14.27	83.75	11.94	143.331	.000	.05

Öğretmenlerin; çocukların Yİ becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlik inançlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F=143.331$ ;  $p<0.05$ ;  $\eta^2=.05$ ). Bunun üzerine, farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için Games-Howell çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi yapılmış. Sonuçlar incelendiğinde 20-25 yaş arasında olan öğretmenleri YİBDÖÖZ puan ortalamalarının ( $\bar{X}=58.28$ ), 26-30 yaş arası olan öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}=83.82$ ) ve 31 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}=83.75$ ) daha düşük olduğu görülmektedir ve bu fark istatistiksel olarak manidardır.

**Tablo 7.** YİBDÖÖZ Puanlarının Mesleki Deneyim Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem için T-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	3 Yılda az		3 yıl ve üzeri		T	sd	p	$\eta^2$
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS				
YİBDÖÖZ	70.48	16.93	87.85	9.24	-9.118	298	.000	.02

Öğretmenlerin; çocukların Yİ becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlik inançlarının mesleki deneyim süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $t(298)=-9.118$ ;  $p<0.05$ ;  $\eta^2=.02$ ). Mesleği deneyimleri üç yıl ve üzeri olan öğretmenlerin YİBDÖÖZ puan ortalamaları ( $\bar{X}=87.85$ ), mesleki deneyimleri üç yıldan az olan öğretmenlerin ortalamalarına göre ( $\bar{X}=70.48$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

**Tablo 8.** YİBDÖÖZ Puanlarının Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Hiç almayan		1-15 kez		16 ve üzeri kez		F	p	$\eta^2$
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
YİBDÖÖZ	59.22	8.17	88.48	10.43	87.20	9.22	355.689	.000	.01

Öğretmenlerin; çocukların Yİ becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlik inançlarının alınan hizmet içi eğitim sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F=355.689$ ;  $p<0.05$ ;  $\eta^2=.01$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için Games-Howell çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi yapılmıştır. Sonuçlara göre hiç hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin YİBDÖÖZ puan ortalamaları ( $\bar{X}=59.22$ ); 1-15 kez hizmet içi eğitim alanların puanlarından ( $\bar{X}=88.48$ ) ve 16 ve üzeri kez hizmet içi eğitim alanların puanlarından ( $\bar{X}=87.20$ ) daha düşüktür ve bu farklar anlamlıdır.

### Tartışma

Araştırma kapsamında geliştirilen YİBDÖÖZ ölçeğinin tek boyutlu bir yapı gösterdiği görülmüştür. Geçmişten bu yana Yİ becerilerinin kapsamına dair gerçekleştirilen bazı araştırmalarda bu terimin bir tek beceri değil bir beceri kümesine işaret ettiğine dikkat çekilmiştir (Dawson ve Guare, 2010; Diamond, 2013; Miyake vd., 2000). Bu araştırmada Yİ becerilerini çok boyutlu ele alan araştırmacıların görüşleri göz önünde bulundurularak madde yazımı aşamasının geniş bir perspektifte gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Ancak ölçme aracının tek boyutlu bir yapı göstermesi beklenmedik bir sonuç olarak görülmemektedir. Bu becerilerin birbiri ile ilişkili olarak çalışan, ortak noktaları olan ve nihayetinde bir bütün olarak görev yapan beceriler olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

YİBDÖÖZ ölçeğinin okul öncesi dönemdeki çocukların Yİ becerilerini desteklemede öğretmen öz yeterlilik inancını belirlemek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmalar öğrenmede Yİ becerilerinin önemini vurgulamaktadır ancak öğretmenlerin bu becerilerin desteklenmesine ilişkin farkındalığı ve öz yeterlilik inancı yeterince araştırılmamıştır (Gilmore ve Cragg, 2014). Ölçek, ilgili alan yazında bu amaçla geliştirilen ilk ölçek olma özelliği taşımaktadır. Phekoo (2021) anasınıflı, ilkökullü ve ortaokullü öğretmenlerinin çocukların Yİ becerilerini desteklemede öz yeterlilik inançlarını belirlemeyi hedeflediği benzer bir çalışmada bu konudaki ölçme araçlarının sınırlılığın değerlendirilerek ölçek geliştirme çalışmalarının gerekliliği üzerinde durmuştur. YİBDÖÖZ ölçeğinin kısa, materyal gerektirmeyen ve uygulaması kolay bir ölçek olması nedeniyle bu kapsamda gerçekleştirilecek değerlendirmelerde tercih edilebilecek kullanışlı bir ölçek olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin bu konudaki öz yeterlilik inançlarını belirlemek, Yİ becerilerine ilişkin müdahalelere dahil olmalarını gerektiren çalışmalarda söz konusu müdahaleyi uygulamaya/ değişime ne kadar hazır olduklarını ortaya koymaya imkân sağlayacaktır.

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (%67,52). Yüksek düzeyde öz yeterlilik inancına sahip öğretmenlerin yeni fikirlere ve öğretim yöntemlerini kullanmaya açık; çocukları desteklemeye, olumlu bir değişim yaratmaya karşı istekli oldukları görülmektedir (Cerit, 2019; Charalambous ve Philippou, 2010). Meltzer, Pollica ve Barzillai (2007) ise öğretmenlerin sınıfta Yİ becerilerine ilişkin eksiklikleri destekleyemeyeceklerini hissetmelerinin, çocukların akademik performanslarında gecikmeye neden olacağını öne sürmektedir. Bu nedenle mevcut araştırmada yer alan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının geliştirilmesinin onların çocukların Yİ becerilerini desteklemeye ilişkin motivasyonlarını ve bu becerileri destekleme yöntemlerinin çeşitliliğini etkileyeceği düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada öğretmenlere ilişkin çeşitli özelliklerin onların Yİ becerilerini desteklemelerine ilişkin öz yeterlilik inançları üzerinde anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur. Cinsiyetin Yİ becerilerini desteklemeye ilişkin öz yeterlilik inancı üzerinde anlamlı bir etki yarattığı, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterlilik inancına sahip olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin Yİ becerilerine ilişkin bilgi düzeyleri ile desteklenmesine ilişkin farkındalıkları daha yüksek olabilir. Rapoport, Rubinsten ve Katzir (2016) Yİ becerilerine ilişkin bilgi düzeyinin öz yeterlilikle yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Klassen ve Chiu (2010) çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sınıfta daha çok stres hissettiklerini, daha fazla iş stresi yaşadıklarını ve daha az öz yeterlilik inancına sahip olduklarını belirlemiştir. Araştırmada yer alan kadın öğretmenler erkeklerle göre daha fazla stres hissediyor (fiziksel uyarılma) ya da meslektaşlarıyla daha az etkileşim kurma fırsatı (dolaylı deneyim) (Bandura, 1997) bulmuş olabilir. Öte yandan; alan yazında cinsiyetin etkisini araştıran çalışma bulgularının çeşitlilik gösterdiği görülmektedir (Bağcı, 2022; Kaya, 2019; Klassen ve Chiu, 2010).

Yaşı 20-25 arasında olan öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının, yaşı 26-30 ile 31 yaş ve üzeri olan meslektaşlarından anlamlı olarak daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde 3 yıldan az mesleki deneyimi olan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının daha fazla süre deneyime sahip öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmüştür. Bu iki bulguya dayanarak yaş ve mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin diğerlerinden daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğu söylenebilmektedir. Phekoo (2021) çalışmasında anasınıfı, ilkökul ve ortaokul düzeyinde çalışan öğretmenlerin öz yeterlilik inançları üzerinde öğretim düzeyinin belirleyici rol oynamadığını ve mevcut araştırmayla benzer şekilde daha fazla mesleki deneyimin çocukların Yİ becerilerini desteklemede daha yüksek öz yeterlilik inancına sahip olma ile ilişkili olduğunu saptamıştır. Wolters ve Daugherty'in (2007) 1024 öğretmenle gerçekleştirdikleri çalışmada, mesleki deneyimin öz yeterlilik inancı ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Fackler ve Malmberg (2016) 14 OECD ülkesinde 44.701 öğretmenle gerçekleştirdikleri büyük ölçekli çalışmada öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile ilişkili olan çeşitli değişkenleri belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmada mesleki deneyim arttıkça öz yeterlilik inancının yükseldiği saptanmıştır. Yİ becerileri okul öncesi eğitimi literatüründe oldukça yeni bir kavram olmasına rağmen son yıllarda üzerine pek çok çalışma gerçekleştirilen güncel bir çalışma alanıdır. Mesleki deneyimin ve yaşın etkisi, yaş ve mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin özellikle farklı teknikleri, stratejileri bilme ve uygulamaya ilişkin daha fazla yaşantısı olması ile açıklanabilir. Bu öğretmenler alanda uzun yıllar çalışmanın verdiği avantaj ile deneyimi az ve yaşı daha küçük olan öğretmenlere göre daha fazla kongre, seminer, çalıştay vb. katılma şansı bularak bu konudaki bilgisini arttırmış olabilir.

Araştırmada hiç hizmet içi eğitim almamış öğretmenlerin çocukların Yİ becerilerini desteklemeye ilişkin öz yeterlik inançlarının diğer öğretmenlerin tamamından anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmüştür. Son yıllarda erken çocukluk eğitimi programları öğretim yaklaşımlarında önemli gelişmeler yaşanmıştır. Küçük çocukların öğrenmeleri üzerinde etkili olan yenilikçi yaklaşımlar, stratejiler, programlara uyarlanmaktadır (Von Suchodoletz vd., 2018). Bu güncellemelerin hizmet için eğitimlere de yansdığı düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim öğretmenleri katıldıkları hizmet içi eğitimlerin içeriğinde Yİ becerilerinin kapsamında yer alan çeşitli teorik ve uygulamalı bilgilerle karşılaşmış olabilir. Hizmet içi eğitimler sırasında aynı alanda çalışan öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim kurma şansına sahip oldukları da bilinmektedir. Öğretmenler böylece deneyimlerini paylaşma imkânı bulmaktadır. Nitekim Tschannen-Moran ve Hoy (2007) da meslektaşlarla iş birliği yapma fırsatı bulmanın öz yeterlilik inancı ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu bulmuştur.

## Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında geliştirilen YİBDÖÖZ ölçeğinin okul öncesi eğitimi öğretmenlerin çocukların Yİ becerilerini desteklemeye ilişkin öz yeterlilik inançlarının belirlenmesinde kullanılabilecek psikometrik özelliklere sahip olduğu ortaya konmuştur. Ölçek ilgili alan yazında geliştirilen ilk ölçek olma özelliği taşımaktadır. Kısa olması ve materyal gerektirmemesiyle uygulayıcıya kullanım kolaylığı sağlamaktadır. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların Yİ becerilerini desteklemesini sağlayan müdahale çalışmaları öncesinde bu çalışmalara ne kadar hazır olduklarının belirlenmesinde YİBDÖÖZ ölçeği kullanılabilir. Buna ek olarak ölçek, müdahale çalışmaları sonrasında öğretmenlerin Yİ becerilerini desteklemeye ilişkin öz yeterlilik inançlarındaki değişimi belirlemeyi hedefleyen araştırmalarda da kullanılabilir. Yİ becerilerinin desteklenmesi sürecinde farklı öz yeterlilik inanç düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının incelendiği karma desende araştırmalar gerçekleştirilebilir. Sınıflarında farklı dil ve kültürel yapıya sahip çocuklar olan öğretmenlerin öz yeterlilik inanç düzeyleri incelenebilir. YİBDÖÖZ ölçeği kullanılarak farklı coğrafi konumlarda çalışan öğretmenlerin yer aldığı geniş ölçekli araştırmalar yapılabilir.

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların Yİ becerilerini desteklemeye ilişkin öz yeterlilik inançlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çocukların Yİ becerilerinin okul öncesi dönemde desteklenmesinin onların ileriki kazanımlarına güçlü bir etki yarattığı bilindiğinden, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların Yİ becerilerini destekleme konusundaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmalar planlanması önerilebilir.

Öğretmenlere ilişkin çeşitli özelliklerin (yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, katılan hizmet içi eğitim sayısı) çocukların Yİ becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlilik inançları üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarından hareketle, kadın öğretmenlerin Yİ becerilerini desteklemeye ilişkin öz yeterlilik inançlarının artırılmasına dönük müdahale çalışmaları yapılabilir. Yİ becerileri kapsamında gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlere, proje çalışmalarına katılmaları teşvik edilebilir. Yaş ve mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin, meslektaşlarıyla paylaşımda bulunabilecekleri ortamlar yaratılarak, Yİ becerilerinin desteklenmesi konusunda deneyim kazanmaları sağlanabilir. Deneyimli ve yaşı büyük olan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Yİ becerilerini desteklemede kullandıkları stratejileri aktardıkları çalıştaylar düzenlenebilir.

Araştırmada birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır. Örneklem büyüklüğü 600 öğretmen ile sınırlıdır. Rastgele bir temsil yerine örnekleme araştırmanın çevresinde yer alan, ulaşılabilir öğretmenler yer almıştır. Bir diğer sınırlılık katılımcıların coğrafi konumudur. Veriler başkentte okul öncesi eğitimi kurumlarında çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Farklı coğrafi konumlarda çalışan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinden toplanan veriler Yİ becerilerini desteklemeye ilişkin öz yeterlilik inançlarını daha iyi temsil edebilir. Son olarak, veriler öğretmenlerin ölçme araçlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır. Öğretmenlerin Yİ becerilerini desteklemeye ilişkin öz yeterlilik inançları, öğretmenlerin öz değerlendirmelerinden elde edilen nicel veriler ile gözlem/görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler birleştirilerek çoklu veri kaynakları ile değerlendirilebilir.

## Kaynakça

- Akyıldız, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik değerleri kazandırma öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 209-234. doi:10.34234/ded.629922
- Amukune, S. ve Jozsa, K. (2023). Approaches to learning in elementary classrooms: Contribution of mastery motivation and executive functions on academic achievement. *International Journal of Instruction*, 16(2), 389-412. doi:10.29333/iji.2023.16222
- Bağcı, M. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin psikososyal özellikleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. New York City: Guilford Press.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127. doi:10.1037/0003-066X.57.2.111
- Blair, C. ve Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: promotion of self-regulation and the prevention of early school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911. doi:10.1017/S0954579408000436
- Blair, C. ve Raver, C. C. (2014). Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function: Results from a cluster randomized controlled trial of an innovative approach to the education of children in kindergarten. *PLoS ONE*, 9(11), e112393. doi:10.1371/journal.pone.0112393
- Blair, C. ve Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731. doi:10.1146/annurev-psych-010814-015221
- Blair, C. ve 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), 647-680. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01019
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carlson, S. M., Zelazo, P. D. ve Faja, S. (2013). Executive function. P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology, Vol. 1: Body and mind* içinde (s. 706-742). doi:10.1093/oxfordhb/9780199958450.013.0025
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2014). Enhancing and practicing executive function skills with children from infancy to adolescence. www.developingchild.harvard.edu adresinden erişildi.
- Cerit, Y. (2019). Relationship between teachers' self-efficacy beliefs and their willingness to implement curriculum reform. *International Journal of Educational Reform*, 22(3), 252-270. doi:10.1177/105678791302200304
- Charalambous, C. Y. ve Philippou, G. N. (2010). Teachers' concerns and efficacy beliefs about implementing a mathematics curriculum reform: Integrating two lines of inquiry. *Educational Studies in Mathematics*, 75(1), 1-21. doi:10.1007/s10649-010-9238-5
- Çelik, H. (2016). *Yürütücü işlevler ve ilkökula hazır bulunuşluk arasındaki bağlantılar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Özyeğin Üniversitesi, İstanbul.
- Dawson, P. ve Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention* (2. bs.). New York: NY: Guilford.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750

- Fackler, S. ve Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185-195. doi:10.1016/j.tate.2016.03.002
- Fairbanks, C., Duffy, G. G., Faircloth, B., He, Y., Levin, B. B., Rohr, J. ve Stein, C. (2010). Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others. *Journal of Teacher Education*, 61, 161-171.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Firoozehchi, Z. R., Mashhadi, A. ve Bigdeli, I. (2023). The comparison of sluggish cognitive tempo, processing speed, and executive functions in female children with specific learning disabilities and typically developing female children: A pilot study. *Applied Neuropsychology: Child*, 12(1), 1-8. doi:10.1080/21622965.2021.2007097
- Garon, N., Bryson, S. E. ve Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31-60. doi:10.1037/0033-2909.134.1.31
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gilmore, C. ve Cragg, L. (2014). Teachers' understanding of the role of executive functions in mathematics learning. *Mind, Brain, and Education*, 8(3), 132-136. doi:10.1111/mbe.12050
- Gömlüksiz, M. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 201-221. doi:10.7827/TurkishStudies.5336
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B. ve Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961-968. doi:10.1016/j.tate.2011.03.008
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. <https://core.ac.uk/download/pdf/297019805.pdf> adresinden erişildi.
- Hu, L. T. ve 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. doi:10.1080/10705519909540118
- İlhan Ildız, G. ve Burak, Y. (2023). Okul öncesi çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileriyle yürütücü işlev bozuklukları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *HUMANITAS- Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(22), 221-237. doi:10.20304/humanitas.1319310
- Jacob, R. ve Parkinson, J. (2015). The potential for school-based interventions that target executive function to improve academic achievement: a review. *Review of Educational Research*, 85(4), 512-552. doi:10.3102/0034654314561338
- Kadim, M. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterliklerinin görev yapılan okul türüne göre incelenmesi. *Neveşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 2(1), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nevsosbilen/issue/19734/211128> adresinden erişildi.
- Kaufman, C. (2010). *Executive function in classroom: Practical strategies for improving performance and enhancing skills for all students*. Baltimore: Paul H Brookes.
- Kaya, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 347-363. doi:10.26466/opus.530330
- Kelloway, E. K. (1998). *Using lisrel for structural equation modeling: A researcher's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Klassen, R. M. ve 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. doi:10.1037/a0019237
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M. ve Gordon, K. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational Psychology Review*, 23, 21-43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
- Lehto, J. E., Juujarvi, P., Kooistra, L. ve Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 59-80. doi:10.1348/026151003321164627
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. ve Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959. doi:10.1037/0012-1649.43.4.947
- Meltzer, L., Pollica, L. S. ve Barzillai, M. (2007). Executive function in the classroom: Embedding strategy instruction into daily teaching practices. *Executive function in education: From theory to practice* içinde (s. 165-193). New York: The Guilford Press.
- Meuwissen, A. S. ve Zelazo, P. D. (2014). Hot and cool executive function: Foundations for learning and healthy development. *Zero to Three*, 35(2), 18-23. <https://lscjournalclub.org/wp-content/uploads/2017/08/hot-and-cool-executive-function.pdf> adresinden erişildi.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. ve 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(4). doi:10.1006/cogp.1999.0734
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C. ve McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. S. D. Calkins ve M. A. Bell (Ed.), *Child development at the intersection of emotion and cognition: Human brain development* içinde (s. 203-224). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/12059-011
- Mulholland, J. ve Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 243-261. doi:10.1016/S0742-051X(00)00054-8
- Öğütçen, A. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ve geometrik şekil algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pears, K. C., Fisher, P. A., Kim, H. K., Bruce, J., Healey, C. V. ve Yoerger, K. (2013). Immediate effects of a school readiness intervention for children in foster care. *Early Education & Development*, 24(6), 771-791. doi:10.1080/10409289.2013.736037
- Pekince, P. (2022). *Katılım temelli erken çocukluk eğitimi programının yürütücü işlevler ve üstbilişsel becerilere etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B. ve Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 311-327. doi:
- Phekoo, S. (2021). *Elementary and secondary teachers' self-efficacy to support students' executive function* (Doktora tezi). Hofstra University, Hempstead, New York.
- Rapoport, S., Rubinsten, O. ve Katzir, T. (2016). Teachers' beliefs and practices regarding the role of executive functions in reading and arithmetic. *Frontiers in Psychology*, 7. doi:10.3389/fpsyg.2016.01567
- Riggs, N., Blair, C. ve Greenberg, M. (2004). Concurrent and 2-year longitudinal relations between executive function and the behavior of 1st and 2nd grade children. *Child Neuropsychology*, 9(4), 267-276. doi:10.1076/chin.9.4.267.23513

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve 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. [https://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/mpr\\_Schermelleh.pdf](https://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/mpr_Schermelleh.pdf) adresinden erişildi.
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L. ve Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(Part A), 20-31. doi:10.1016/j.ecresq.2014.08.001
- Sung, J. ve Wickrama, K. A. S. (2018). Longitudinal relationship between early academic achievement and executive function: Mediating role of approaches to learning. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 171-183. doi:10.1016/j.cedpsych.2018.06.010
- Şentürk Gülhan, N. ve Burak, Y. (2023). Okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(3), 707-729. doi:10.16916/aded.1258552
- Tepe, D. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Tepe, D. ve Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158. <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/download/910/1662> adresinden erişildi.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.003
- Von Suchodoletz, A., Jamil, F. M., Larsen, R. A. A. ve Hamre, B. K. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75, 278-289. doi:10.1016/j.tate.2018.07.009
- Wolters, C. A. ve Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193. doi:10.1037/0022-0663.99.1.181
- Wyatt, M. (2013). Overcoming low self-efficacy beliefs in teaching English to young learners, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(2), 238-255, doi:10.1080/09518398.2011.605082
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuisletme/issue/32177/357061> adresinden erişildi.
- Yıldırım, M. (2023). Örneklem ve örneleme yöntemleri. A. İlğan ve A. Ekinci (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s. 61-93). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yılmaz, E., Tomris, G. ve Kurt, A. A. (2016). Pre-school teachers' self-efficacy beliefs and their attitudes towards the use of technological tools: Balıkesir province sample. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 1-26. doi:10.18039/ajesi.18656
- Yılmaz, N. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Zelazo, P. D., Blair, C. B. ve Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education*. Washington, DC, ABD: U. S. Department of Education. <https://ies.ed.gov/ncerpubs/20172000/pdf/20172000.pdf> adresinden erişildi.