

Preschool Teachers' Beliefs in Supporting Self-Regulation Skills: A Study of Adapting the Self-Regulation Knowledge, Attitudes and Self-Efficacy Scale into Turkish

Devlet ALAKOÇ, Selçuk University, ORCID: 0000-0002-5132-9020

Sema SOYDAN, Necmettin Erbakan University, ORCID: 0000- 0003-0232-3818.

Gülsüm AKIŞ, Ağrı İbrahim Çeçen University, ORCID: 0000-0002-7620-833X

Abstract

The purpose of the present study is conduct the validity and reliability study of the adaptation of the Self-Regulation Knowledge, Attitude and Self-Efficacy Scale developed by Vasseleu et al. (2021) into Turkish. The scale intends to evaluate cognitive beliefs (knowledge, attitude, perceived confidence in self-efficacy) of preschool teachers about supporting children's self-regulation skills. The research sample consists of 380 preschool teachers, and the data is collected with the Self-Regulation Knowledge, Attitudes and Self-Efficacy Scale and Personal Information Protocol. The scale has three dimensions, knowledge, attitude and self-efficacy, and 25 items. Content and construct validity analyses have been conducted for the validity studies of the scale, and analyses related to internal consistency have been carried out for the reliability studies of the scale. Experts' opinions have been taken for content validity, and exploratory and confirmatory factor analyses have been conducted to find out the construct validity of the scale. The results of the analyses show that the scale has three dimensions as in the original form, and fit indices in the model are a reasonable fit. The Cronbach's Alpha values for the dimensions and total of the scale are 0.964 for the "self-efficacy" subdimension, 0.927 for the "trust in knowledge" subdimension, 0.967 for the "attitude" subdimension, and 0.981 for the total of the scale. As a result, the scale was determined to be a valid and reliable measurement tool.

Keywords: Self-regulation skills, preschool teacher, self-efficacy, validity, reliability

Suggested Citation

Alakoç, D., Soydan, S., & Akış, G. (2023). Preschool teachers' beliefs in supporting self-regulation skills: A Study of adapting the self-regulation knowledge, attitudes and self-efficacy scale into Turkish. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(2), 1324-1350. DOI:10.17679/inuefd.1170178



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 2, 2023
pp. 1324-1350
DOI
10.17679/inuefd.1170178

Article Type
Research Article

Received
02.09.2022

Accepted
04.09.2023

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Early childhood is a period of rapid development in terms of children's self-regulation skills (Blair, 2002; Calkins & Williford, 2009; Calkins & Markovitch, 2010; Smith-Donald et al., 2007). In this period, children's classroom environments are very important as a facilitator in the development of children's self-regulation skills. This environment includes many peer interactions including conflict situations that challenge children's self-regulation capacities, as well as many opportunities for children to acquire and apply these competencies. In this environment, children learn appropriate ways to manage their emotional reactions and behaviors, as well as many behaviors for acquiring and applying self-regulation skills by modeling their teachers and peers (Raver et al., 2007).

Self-regulation skills, which develop rapidly in early childhood and are very important for children's academic and social development, children's individual/biological characteristics (temperament), the characteristics of the home environment (socio-economic status, parenting behaviors) and the qualities of the classroom environment (teacher 's emotional support) is very important (Bates et al., 2012; Davidov & Grusec, 2006; Koole et al., 2011; Pianta et al., 2008). It is emphasized that teachers' emotional support and classroom behavior management skills strengthen the social and emotional development and the self-regulation skills of preschool and first grade children, and are effective on their participation in activities and academic skills (Merritt et al., 2012). Studies have shown that preschool teachers' interactive behaviors, such as effective classroom management, qualified teacher-child interactions (Rimm-Kaufman et al., 2009; Williford et al., 2013) affirmation and positive approach improve children's self-regulation skills (Fuhs et al., 2013).

Considering the evidence on the positive effects of early childhood education and teachers' classroom practices on the development of children's self-regulation skills, it has been concluded that preschool teachers focus on the development of children's self-regulation skills (Diamond et al., 2019). Within the scope of preschool teacher competencies, it is shown that teachers' classroom roles and practices come to the fore in the development of children's self-regulation skills (Perels et al., 2009). In our country, there are very few studies on teachers' classroom practices in supporting the self-regulation skills of children attending preschool education (Aykut et al., 2018; Adagideli et al., 2015; Yılmaz, 2016; Yılmaz, 2018; Kurt & Dikici Sığırtaç, 2021). In this regard, it is noteworthy that there is no measurement tool to evaluate the knowledge, attitudes and self-efficacy of preschool teachers in supporting children's self-regulation skills. From this point of view, different measurement tools are needed to determine the competence of preschool teachers in supporting children's self-regulation skills so that a more detailed and large sample can be studied.

Purpose

With this research, it is aimed to carry out the validity and reliability studies of the Turkish version of the Self-Regulation Knowledge, Attitudes and Self-Efficacy Scale.

Method

The survey research model was used in the research. The study's sample consists of 380 preschool education teachers working in state kindergartens and nursery classes in Ağrı

province and its districts. The data were collected with the Self-Regulation Knowledge, Attitudes and Self-Efficacy Scale and the Personal Information Protocol.

The scale was developed by Vasseleu et al., (2021). The scale was developed to identify teachers' cognitive beliefs (knowledge, attitude, perceived confidence in self-efficacy) about supporting children's self-regulation skills in preschool classrooms. The scale consists of 25 items and three sub-dimensions and is scored between 0 and 100. The trust in knowledge subscale is scored between 0 "I have no knowledge" to 100 "I know everything," the attitude subscale between 0 "disagree" to 100 "strongly agree," and the self-efficacy subscale between 0 "I can't" to 100 "I can definitely do." Trust in knowledge about self-regulation consists of 10 items, attitudes about the importance and development of self-regulation of 4 items, and the sub-dimension of self-efficacy to support self-regulation development of 11 items. In the original form of the "Self-Regulation Knowledge, Attitudes and Self-Efficacy Scale," the Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the "self-efficacy" subscale was 0.93, the Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the "trust in knowledge" subscale was 0.97. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the "attitude" subscale was 0.79. In the original form of the scale, exploratory factor analysis was performed for each item set (trust in knowledge, attitudes, self-efficacy), and it was determined that all three subscales fit the model well (Vasseleu et al., 2021).

During the validity study of the scale, analyzes were made for content and construct validity, and analyses related to internal consistency were made during the reliability analysis process. Expert opinions were used within the scope of content validity, and exploratory and confirmatory factor analyses were conducted for the construct validity.

Findings

Its Turkish translation was carried out to ensure linguistic equivalence of the scale in the first stage. The original form and Turkish form of the scale with linguistic equivalence were presented to the opinions of ten faculty members, who were experts in the field, and the experts were asked to evaluate the scale items in terms of their suitability and intelligibility for the purpose of the study. As a result of the expert evaluations, it was found that the items in the scale were accepted by the experts and the KVR ratio was 1.00, and the content validity index value was 1.00 (Yurdugül, 2005). Accordingly, it was seen that the items were accepted by the experts, and the content validity of the measurement tool was ensured. As a result of the exploratory factor analysis, it was determined that the scale consisted of three sub-dimensions, namely knowledge, attitude, and self-efficacy, and 25 items, as in the original form.

As a result of the confirmatory factor analysis, since the goodness of fit values of the model were not within the desired limits as a result of the first analysis, necessary adjustments were made considering the modification indices. In the model obtained ($\chi^2=762.511$ $df=256$), it was reached that the scale consisted of three sub-dimensions. It was found that RMSEA was 0.069, GFI was 0.863, SRMR was 0.038, CFI was 0.954, and IFI was 0.955. When these obtained values are taken into consideration, it has been seen that the fit indexes of the model are coherent at an acceptable level. The Cronbach's Alpha values for the dimensions and total of the scale are 0.964 for the "self-efficacy" subdimension, 0.927 for the "trust in knowledge" subdimension, 0.967 for the "attitude" subdimension, and 0.981 for the total of the scale. As a

result, the findings reveal that the related scale is a valid and reliable measurement tool that can be used in our country to determine the competence of preschool teachers in supporting children's self-regulation skills.

Öz Düzenleme Becerilerini Desteklemede Okul Öncesi Öğretmenlerinin İnançları: Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeği Türkçeye Uyarlama Çalışması

Devlet ALAKOÇ, Selçuk Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-5132-9020

Sema SOYDAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi, ORCID: 0000- 0003-0232-3818.

Gülsüm AKIŞ, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-7620-833X

Öz

Araştırmada Vasseleu vd., (2021) tarafından geliştirilen Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeğinin Türkçeye uyarlama geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Ölçek ile okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukların öz düzenleme becerilerini destekleme konusundaki bilişsel inançları (bilgi, tutum, öz yeterliliğe yönelik algılanan güven) değerlendirilmektedir. Araştırma kapsamında 380 okul öncesi eğitim öğretmeni ile çalışılmış olup, araştırmanın verileri Öz Düzenleme Bilgi Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığı ile toplanmıştır. Ölçek bilgiye güven, tutumlar ve öz yeterlilik olmak üzere üç alt boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında; kapsam ve yapı geçerliğine yönelik analizler yapılmış olup, güvenilirlik analizi kapsamında; iç tutarlık yöntemi ile ilgili analizler yapılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğinin belirlenmesinde uzman görüşlerinden yararlanılırken, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi teknikleri ile ölçeğin yapı geçerliliği belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin orjinal formundaki gibi üç alt boyuttan oluştuğu ve modeldeki uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu saptanmıştır. Ölçeğin alt boyut ve toplamına yönelik Cronbach alfa içtutarlılık değerleri; “öz yeterlilik” alt boyutunda 0.964, “bilgiye güven” alt boyutunda 0.927, “tutumlar” alt boyutunda 0.967 ve ölçeğin toplamında ise, 0.981 olarak saptanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz düzenleme becerisi, okul öncesi öğretmeni, öz yeterlilik, geçerlik, güvenilirlik

Önerilen Atıf

Alakoç, D., Soydan, S., & Akış, G. (2023). Öz düzenleme becerilerini desteklemede okul öncesi öğretmenlerinin inançları: Öz düzenleme bilgi, tutum ve öz yeterlilik ölçeği Türkçeye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, , 24(2), 1324-1350. DOI: 10.17679/inuefd.1170178



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 2, 2023
ss. 1324-1350

DOI
10.17679/inuefd.1170178

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
02.09.2022

Kabul Tarihi
04.09.2023

Öz Düzenleme Becerilerini Desteklemede Okul Öncesi Öğretmenlerinin İnançları: Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeği Türkçeye Uyarlama Çalışması

Giriş

Erken çocukluk dönemi, çocukların öz düzenleme becerileri açısından hızlı gelişimin olduğu (Blair, 2002; Calkins & Williford, 2009; Calkins & Marcovitch, 2010; Smith-Donald vd., 2007) bir dönemdir. Bu dönemde çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde kolaylaştırıcı olarak çocukların sınıf ortamları oldukça önemlidir. Bu ortam, çocukların öz düzenleme kapasitelerini zorlayan çatışmalı durumları içeren birçok akran etkileşimini, bunun yanında çocukların bu yeterlilikleri edinebilmeleri ve uygulayabilmeleri için birçok olanağı da içinde barındırmaktadır. Ayrıca bu ortamda çocuklar, duygusal tepkilerini ve davranışlarını yönetebilmeleri için uygun yolları, bunun yanında öz düzenleme becerilerini edinebilmeleri ve uygulayabilmelerine yönelik pek çok davranışı da öğretmenlerini ve akranlarını model olarak öğrenmektedirler (Raver vd., 2007). Tüm bunların ötesinde okul öncesi sınıf ortamları, çocukların duygu düzenleme becerilerini kullanarak uygulama yapabilecekleri bir ortam görevini de üstlenmektedir (Calkins & Marcovitch, 2010). Bu kapsamda öz düzenleme becerilerinin gelişiminde çevre önemli bir faktör olmakla birlikte, beynin prefrontal korteks alanı olgunlaştıkça çocuklarda öz düzenleme becerileri gelişmekte ve daha amaçlı bir hale gelmektedir (Blair, 2002; Espy & Bull, 2005). Bu nedenle okul öncesi sınıf ortamlarında çocuklar, öz düzenleme becerilerini destekleyen üst düzey bilişsel süreçlerle ilişkili alanlarda sinirsel bağlantıların kurulmasına yönelik deneyimler de edinebilmektedirler (Blair, 2002; Blair & Diamond, 2008; Calkins & Williford, 2009).

Öz düzenleme kavramı, amaca yönelik (Hofmann vd., 2012) kişinin performansını yönlendiren ve yöneten davranışlar şeklinde tanımlanmaktadır (Singer & Bashir, 1999). Literatürde öz düzenleme kavramı ile ilgili çeşitli tanımlar olduğu görülmekte; Bandura (1997) öz düzenleme kavramını kişilerin geçmişteki bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak gelecekte arzu edilen olayları tasarlama ve bunu gerçekleştirmek için davranışlarını izleme ve yönlendirme konusundaki motivasyonu ve yeteneği şeklinde tanımlarken, Calkins & Williford (2009) ise öz düzenleme kavramını; bireylerin davranışlarını ve duygularını uygun şekilde yönetme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Her ne kadar farklı araştırmacılar öz düzenleme kavramını farklı şekillerde kavramsallaştırmış olsalar da tanımlarda duygu, biliş ve davranış mekanizmalarını yönetme ve düzenleme konusunda genel bir fikir birliğinin olduğu dikkati çekmektedir (Carlson, 2003; Denham vd., 2003; Eisenberg vd., 2011; Kochanska vd., 2001; Liew, 2012; Ponitz vd., 2008; Raver, 2012). Söz konusu bu bileşenler, duyguları yönetme, dikkati odaklama ve davranışı engellemede birlikte çalışmaktadırlar (Smith-Donald vd., 2007). Daha açık bir ifadeyle öz düzenleme becerileri; dikkati bunun yanında davranışı yönetmek ve düzenlemek için duygu, biliş ve davranış becerilerini bütünleştirmektedir (Carlson, 2003; Eisenberg vd., 2011; Rothbart ve Bates, 2006; Ursache vd., 2012). Bazı araştırmacılar, davranışsal düzenlemeyi öz düzenlemeye atıfta bulunularak kavramsallaştırırken (McClelland vd., 2007), bazı araştırmacılar ise öz düzenleme ile yürütme işlevini kavramsallaştırmışlardır (Blair, 2002; Espy vd., 2004). Genel kabul gören tanıma göre ise öz düzenleme; yürütme işlevi ve davranış /duygusal düzenleme olmak üzere iki farklı ancak birbiriyle ilişkili süreçten oluşmaktadır (Olson vd., 2002; Smith-Donald vd., 2007). Süreçte yürütme işlevi, çocukların hedefe yönelik etkinlikleri gerçekleştirebilmeleri için planlamalarına, odaklanmalarına ve dikkatlerini kaydırmalarına olanak sağlamada çalışma belleği, engelleyici kontrol ve dikkati birleştirirken (Blair, 2002; Blair

& Ursache, 2011; Liew, 2012); davranış / duygusal düzenleme ise, çocukların sosyal ve çevresel beklentilere yanıt olarak davranışlarını kontrol etmelerini, yönetmelerini ve sürdürmelerini sağlamaktadır (McClelland vd., 2007; Williford vd., 2013).

Davranış düzenleme ve yürütücü işlev becerilerinin; çocukların akademik başarıları ve sosyal gelişimleri (Blair & Razza, 2007; Blair & Diamond, 2008; Duncan vd., 2007; Eisenberg vd., 2010; Matthews vd., 2009; McClelland & Tominey, 2011; Molfese vd., 2010; Ponitz vd., 2009; Von Suchodoletz & Gunzenhauser, 2013) öz düzenleme becerilerinin ise; çocukların okula uyumları, sosyal etkileşimleri ve öğrenme deneyimleri üzerindeki olumlu etkileri çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Blair & Razza, 2007; Coelho vd., 2019; Ponitz vd., 2009; Skibbe vd., 2019). Yapılan araştırmalarda öz düzenleme becerileri iyi olan çocukların akademik olarak daha iyi performans sergiledikleri, sınıf etkinliklerine daha fazla katılım sağladıkları, öğretmenleri ve akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurdukları ve anaokuluna geçişte daha az uyum sorunu yaşadıkları belirlenmiştir (Eisenberg vd., 2010; Raver vd., 2011). Ayrıca iyi gelişmiş engelleyici kontrol becerilerine sahip çocukların, dürtüsel davranışlarını engelleyebildikleri, sınıf kurallarına ve düzenlemelerine uydukları, dikkatlerini odaklamaya devam ettikleri ve bunun yanında sınıf etkinliklerini de yapabildikleri tespit edilmiştir (McClelland vd., 2007). Bunun aksine, düşük öz düzenleme becerilerine sahip çocuklar, akademik görevlerde, akran ilişkilerinde ve okula uyumda daha fazla zorluk yaşamaktadırlar (Blair, 2002; Calkins & Williford, 2009; Eisenberg vd., 2010; Skibbe vd., 2019). Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocukların öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, çocukların sosyal ve akademik yeterlilikleri açısından çok önemli olarak görülmektedir (Denham vd., 2003; Gumora & Arsenio, 2002; Howse vd., 2003).

Erken çocukluk döneminde hızla gelişen bunun yanında çocukların akademik ve sosyal gelişimleri için çok önemli olan öz düzenleme becerilerinin gelişiminde; çocukların bireysel / biyolojik özellikleri (mizaç), ev ortamına ilişkin özellikleri (sosyo-ekonomik durum, ebeveynlik davranışları) ve sınıf ortamının nitelikleri (öğretmenin duygusal destek) arasındaki etkileşimler oldukça önemlidir (Bates vd., 2012; Davidov & Grusec, 2006; Koole vd., 2011; Pianta vd., 2008). Öğretmenlerin duygusal desteğinin ve sınıf içi davranış yönetimi becerilerinin; okul öncesi ve birinci sınıf çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerini bunun yanında öz düzenleme becerilerini güçlendirdiği, etkinliklere katılımları ve akademik becerileri üzerinde etkili olduğuna vurgu yapılmaktadır (Merritt vd., 2012). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi ve nitelikli öğretmen-çocuk etkileşimlerinin (Rimm-Kaufman vd., 2009; Williford vd., 2013), onaylama ve pozitif yaklaşım sergileme gibi etkileşimsel davranışlarının çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirdiği yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Fuhs vd., 2013). Ayrıca okul öncesi eğitim öğretmenleri günlük rutinler ya da etkinlik uygulamaları sırasındaki çeşitli düzenlemelerle çocukların öz düzenleme becerilerini desteklerken (Bodrova & Leong, 2007); öğretmenlerin sınıf kuralları ve beklentilerini açık bir şekilde açıklaması, görsel ipuçları kullanması, seçenekler sunması, onların karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirerek öz düzenleme becerilerini de arttırmaktadır (Carr vd., 2014; Shogren vd., 2004).

Sonuç olarak, erken çocukluk eğitiminin ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi üzerindeki olumlu etkilerine dair kanıtlar dikkate alındığında; çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde okul öncesi eğitim öğretmenlerine odaklanıldığı (Diamond vd., 2019) bunun yanında, okul öncesi öğretmen yeterlikleri kapsamında, çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişmesinde öğretmenlerin

sınıf içi rolleri ve uygulamalarının ön plana çıktığı görülmektedir (Perels vd., 2009). Ayrıca yapılan literatür incelemesinde, eğitimcilerin uygulamalarını etkileyen faktörleri (örn. bilgi, inançlar ve beceriler) konu alan, eğitim yoluyla çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemeyi amaçlayan çalışmaların da yapıldığı görülmektedir (Fukkink & Lont, 2007; Williams, 2018; Zaslou vd., 2010; Aydoğan, 2022). Ülkemizde okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemede öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını konu alan çok az çalışma bulunduğu (Aykut vd., 2018; Adagideli vd., 2015; Yılmaz, 2016; Yılmaz, 2018; Kurt & Dikici Sığırtmaç, 2021) bunun yanında, bu konuda okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukların öz düzenleme becerilerini destekleme konusundaki bilgi, tutum ve öz yeterliliklerini değerlendirmeye yönelik herhangi bir ölçme aracı bulunmadığı dikkati çekmektedir. Bu açıdan ele alındığında daha ayrıntılı ve geniş örnekleme çalışması yapılabilmesi için okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukların öz düzenleme becerilerini destekleme konusundaki yeterliliklerini belirlemeye yönelik farklı ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukların öz düzenleme becerilerini destekleme konusundaki bilgi, tutum ve öz yeterliliklerine olan inançlarını belirlemek amacıyla hazırlanmış “Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeği” nin Türkçeye uyarlama çalışmasının yapılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmasının yapıldığı bu çalışma, genel tarama modelinde tasarlanmış (Karasar, 1995) olup, modelde evrene yönelik bir yargıya ulaşmada, evrenin tamamı ya da ondan alınacak bir örneklem, grup ya da örnek üzerinde taramalar yapılmaktadır (Karasar, 2004).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı il merkezi ve ilçelerinde anaokulları ile anasınıflarında görev yapmakta olan 380 okul öncesi eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020). Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 360 (%94.73)'ü kadın, 20 (%5.26)'si ise, erkektir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin 111 (%29.21)'i 20-25 yaş aralığında, 123 (%32.36)'ü 26-35 yaş aralığında, 114 (%30)'ü 36-45 yaş aralığında ve 32 (%8.42)'si ise, 46-55 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin 253 (%66.57)'ü 1-10 yıl, 106 (%27.89)'sı 11-20 yıl, 21 (%5.52)'i ise, 21-30 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. Yine okul öncesi eğitim öğretmenlerinin 337 (%88.68)'si lisans mezunu, 43 (%11.31)'ü ise, lisansüstü eğitim mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu gibi demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeği

Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeği, Vasseleu vd., (2021) tarafından, okul öncesi sınıflarında eğitimcilerin çocukların öz düzenleme becerilerini destekleme konusundaki bilişsel inançlarını (bilgi, tutum, öz yeterliliğe yönelik algılanan güven) belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 25 madde üç alt boyuttan oluşmakta olup, 0 ile 100 arasında puanlanmaktadır. Bilgiye güven alt boyutu; 0 “hiç bilgim yok” ile 100 “her şeyi biliyorum” tutumlar alt boyutu; 0 “katılmıyorum” ile 100 “tamamen katılıyorum” ve öz yeterlilik alt boyutu; 0 “yapamam” ile 100 “kesinlikle yapabilirim” arasında puanlanmaktadır. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz düzenleme ve öz düzenlemenin gelişimi konusundaki bilgilerine olan güvenin değerlendirildiği bilgiye güven alt boyutu 10 madde; öz düzenlemenin doğası ve gelişimi ile ilgili tutumların değerlendirildiği tutumlar alt boyutu 4 madde ve öğretmenlerin öz düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemede öz yeterliliklerinin değerlendirildiği öz yeterlilik alt boyutu ise, 11 maddeden oluşmaktadır. Bilgiye güven alt boyutu ile ilgili maddeler (“Öz düzenlemenin gelişimine katkıda bulunan faktörleri biliyorum.”, “Bir çocuğun kendi kendini düzenlemesinin diğer gelişim alanlarıyla nasıl bağlantılı olduğunu anlıyorum.”); tutum alt boyutu ile ilgili maddeler (“Çocuklar büyüdükçe öz düzenleme becerilerinin değişebileceğini düşünüyorum.”, “Eğitimcilerin çocukların öz düzenlemelerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını düşünüyorum.”); öz yeterlilik alt boyutu ile ilgili maddeler (“Çocukların öz düzenlemelerini desteklemek için iş arkadaşarımla iş birliği içinde çalışabileceğime güveniyorum.”, “Çocukların öz düzenlemelerini olumlu yönde etkileyen uygulamaları uygulayabileceğime güveniyorum.”) şeklindedir (Vasseleu vd., 2021).

Vasseleu vd., (2021) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında ölçeğin alt boyutlarına yönelik Cronbach alfa içtutarlılık katsayıları; “öz yeterlilik” alt boyutunda 0.93, “bilgiye güven” alt boyutunda, 0.97 ve “tutum” alt boyutunda 0.79 olarak hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda yapılan geçerlik çalışmaları kapsamında ölçeğin tümünün modele iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın ilk aşamasında; ölçeği geliştiren araştırmacılarla iletişime geçilerek gerekli izinler alınmış, ölçeğin dilsel olarak eş uyumunu sağlayabilmek amacıyla Türkçe çevirisi gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla ölçek iyi derecede İngilizce bilen okul öncesi eğitimi alanından üç uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Sonraki aşamada, ölçeğin yeniden Türkçeden İngilizceye geri çevirisi yapılmış, orijinal ölçek ifadeleri karşılaştırılarak ölçeğin Türkçe formuna son şekli verilmiş ve bu şekilde dil geçerliliği sağlanmıştır. Ölçeğin özgün formundaki maddeler, araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrildikten sonra İngilizce iki dil uzmanı tarafından da Türkçeye çevrilmiştir. İki uzman tarafından geri-çevir tekniğiyle çevrilen maddeler tekrardan İngilizceye çevrilerek Türkçe-İngilizce ifadeler birbirleri ile karşılaştırılmıştır. Ek olarak maddelerin İngilizce ve Türkçe anlamlarının karşılığı değerlendirilmiş ve değerlendirme aracına son şekli verilmiştir. Türkçe ve orijinal formun eş değerliği alanda çalışan uzmanlar ile İngilizce dil uzmanları tarafından onaylanmıştır.

Araştırma sürecine başlanmadan önce Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan (25.03.2022 tarih ve E.37670 sayılı yazısı), sonraki süreçte ise, çalışmanın yapılacağı Ağrı il merkezi ve ilçelerindeki okul yöneticileri ile görüşülerek gerekli

izinler alınmış ve araştırmanın amacı hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğine yönelik okul öncesi eğitim öğretmenleri ile ön bir çalışma yapılmış sonrasında asıl uygulama gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında, yapı ve kapsam geçerliğine yönelik analizler, güvenirlik analizi sürecinde ise, iç tutarlık yöntemi ile ilgili analizler yapılmıştır. Uzman görüşlerinden yararlanılarak kapsam geçerliğine, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi tekniklerinden yararlanılarak ise yapı geçerliliğine yönelik analizler yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi ile ölçme aracındaki maddelerin kaç başlık altında toplanabileceği, aralarında ne türden bir ilişki olduğu belirlenirken, analiz ile ölçme aracındaki maddelerin belli alt faktörler altında toplanması beklenmektedir (Seçer, 2015). Verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesinde korelasyon matrisinden yararlanılmakta, matriste yer alan katsayıların büyük çoğunluğunun 0.30' dan küçük olması durumunda faktör analizi tekniğinin yapılması uygun olmamaktadır (Hair vd., 1998). Bunun yanında veri matrisindeki değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Bartlett Testi kullanılmakta (Bartlett, 1950), bu şekilde testte, sorular arasında oluşturulan matrisin birim matris olup olmadığı test edilmektedir. Ayrıca verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ölçütü de önemli bir ölçüt olarak değerlendirilmekte, KMO 0-1 arasında değer almakta, elde edilen değer 1' e yaklaşması örneklem büyüklüğünün yeterliliğine yönelik bir fikir vermekte, söz konusu değer 0.5' ten küçük olması durumunda veri seti faktör analizine uygun olmamaktadır (Cerny & Kaiser, 1997; Seçer, 2015). Çalışma kapsamında faktörlerin elde edilmesinde temel bileşenler yöntemi kullanılmış olup, uygun faktör sayısının belirlenmesinde, faktör seçim kriteri dikkate alınmıştır. Ayrıca varimax yöntemi ile faktör döndürülmesi yapılarak her bir ortak faktör oluşmasına katkıda bulunan değişkenlerin belirginleşmesi sağlanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi ile elde edilen faktörlerin, faktör yapılarına uygunluğunu sınamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır (Brown, 2015). Çalışmada, elde edilen veri setinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için SPSS 25 ve Amos 24 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin ilk aşamada dilsel olarak eş uyumunu sağlayabilmek amacıyla Türkçe çevirisi gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla ölçek iyi derecede İngilizce bilen okul öncesi eğitimi alanından üç uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Sonraki aşamada, ölçeğin yeniden Türkçeden İngilizceye geri çevirisi yapılmış bu şekilde ifadeler karşılaştırılarak Türkçe formun son hali oluşturularak dil geçerliliği sağlanmış, sonrasında uzman görüşleri alınmıştır. Testi meydana getiren maddelerin, ölçmek istenilen davranışın hem nitelik hem de nicelik açısından yeterli olup olmadığının göstergesi kapsam geçerliği olarak tanımlanmakta (Büyüköztürk, 2016); kapsam geçerliğini belirlemede kullanılan yollardan birisi de, uzman görüşüne başvurulmasıdır. Uzmanlardan ölçülmek istenilen davranışların uygun olup olmadığını değerlendirmesi istenmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Dilsel eş uyumu sağlanan ölçek orijinal formu ve Türkçe formu ile birlikte çalışmanın amacı, uygunluğu ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirilebilmesi amacıyla okul öncesi, çocuk gelişimi ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarından oluşan on öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Sonraki süreçte her madde için kapsam geçerliği oranı ve kapsam geçerliği oranı ortalamaları alınarak kapsam geçerliği indeksi hesaplanmıştır. Ölçek

maddelerinin uzmanlar tarafından kabul gördüğü, kapsam geçerlik oranının 1.00 oranında olduğu, kapsam geçerliği indeks değerinin ise, 1.00 olduğu belirlenmiştir (Yurdugül, 2005).

Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 1

Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeği İçin Ortak Faktör Varyansları ve Faktör Yükleri

	Faktör Yükleri		
	Öz Yeterlilik	Bilgiye Güven	Tutumlar
Öz Yeterlilik 1	0.627		
Öz Yeterlilik 2	0.675		
Öz Yeterlilik 3	0.661		
Öz Yeterlilik 4	0.695		
Öz Yeterlilik 5	0.697		
Öz Yeterlilik 6	0.720		
Öz Yeterlilik 7	0.814		
Öz Yeterlilik 8	0.778		
Öz Yeterlilik 9	0.716		
Öz Yeterlilik 10	0.714		
Öz Yeterlilik 11	0.680		
Bilgiye Güven 1		0.701	
Bilgiye Güven 2		0.638	
Bilgiye Güven 3		0.619	
Bilgiye Güven 4		0.774	
Bilgiye Güven 5		0.799	
Bilgiye Güven 6		0.784	
Bilgiye Güven 7		0.800	
Bilgiye Güven 8		0.661	
Bilgiye Güven 9		0.613	
Bilgiye Güven 10		0.635	
Tutumlar 1			0.604
Tutumlar 2			0.727

Tutumlar 3			0.792
Tutumlar 4			0.748
Öz Değer	7.472	7.012	4.860
Açıklanan Varyans Oranı	29.887	28.049	19.439
Cronbach's Alpha	0.964	0.927	0.967

Toplam Açıklanan Varyans Oranı= 77.376

KMO = 0.973

Bartlett Testi=11123.232 p=0.001

Toplam Cronbach's Alfa=0.981

p*<0.05; p**<0.01

KMO testi ile dağılımın faktör analizi için uygunluğu belirlenirken; 0.80–0.90 aralığı çok iyi olarak değerlendirilmekte (Akgül ve Çevik, 2003), çalışma kapsamında KMO değeri 0.973 olarak belirlenmiş, ortaya çıkan bu sonuç, KMO değerinin çok iyi düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bartlett testi sonucu ise, 11123.232 (p<0.05) olarak hesaplanmış, ortaya çıkan bu sonuç, ölçüm yapılan değişkenin evren parametresinde çok değişkenli bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle çalışmada faktör sayısına herhangi bir sınırlama getirilmemiş ve öz değeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2002). Scherer (1988)' e göre faktör analizinde %40 üzeri varyans değerinin ideal olarak kabul edildiği dikkate alındığında, araştırma kapsamında elde edilen %77'lik varyans değerinin yeterli düzeyde olduğu düşünülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde ölçeğin; "öz yeterlilik", "bilgiye güven", "tutumlar" olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğu; alt boyutlarda yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin öz yeterlilik alt boyutunda 0.627 ile 0.814 aralığında, bilgiye güven alt boyutunda 0.613 ile 0.800 aralığında ve tutumlar alt boyutunda ise 0.604 ile 0.792 aralığında değiştiği, dolayısıyla ölçeğe ait üç boyutun ayrı özellikleri ölçtüğü gözlenmiştir.

Madde-toplam korelasyon değerinin 0.40'ın altında olması, ölçekle ölçülmesi düşünülen yapının ölçülmesine katkı sağlamayacağını düşündürmekte, korelasyon katsayısı değerlerinin 0.20'den az olması durumunda ise maddeler istatistiksel olarak anlamsız olduğu için ölçeğe alınmaması gerekmektedir (Erkuş, 2003). Bu doğrultuda ölçekte bulunan boyutların toplam korelasyon değerlerinin 0.767 ile 0.855 aralığında değiştiği ve ölçek maddelerinde herhangi bir azaltma yapmaya gerek olmadığı görülmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Doğrulayıcı faktör analizi; daha önceden belirlenmiş olan modelin ya da yapının test edilmesi şeklinde tanımlanmakta (Seçer, 2015; Büyüköztürk, 2016) doğrulayıcı faktör analizinde model sonuçlarının uygunluğunun test edilmesi gerekmektedir. Modelin uygunluk

durumu uyum indeksi ile test edilmekte, hipotetik olarak kurulan ve test edilen modelin uyum sağlayıp sağlamadığını test etmek için yaygın olarak kullanılan uyum indeksleri ki-kare/serbestlik derecesi (χ^2/df), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA), iyilik uyum indeksi (GFI), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), fazlalık uyum indeksidir (IFI) (Çarkçı, 2020). Yapılan analizler sonucunda oluşturulan modelde, uyum iyiliği değerleri istenilen sınırlar içerisinde olmadığından ilk olarak modifikasyon indeksleri sonrasında ise, değişkenlerin alt boyutlarının uyum indeksleri dikkate alınarak, alt boyutların birbirleri ile ilişkilendirilmesi şeklinde düzenlemeler ve birleştirmeler yapılmıştır (Çarkçı, 2020). (Şekil 1).

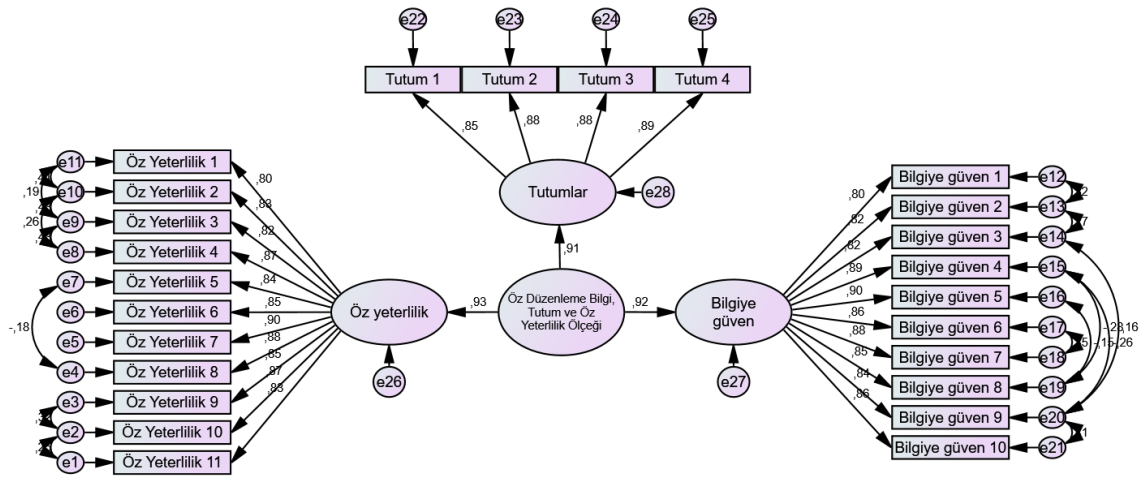
Tablo 2

Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeği Modelinin Uyumuna İlişkin İstatistiksel Değerler

Ölçüm	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Modelin Uyum İndeksi Değerleri
(χ^2/df)	≤ 3	$\leq 4-5$	2.979 **
RMSEA	≤ 0.05	0.06-0.08	0.069 *
SRMR	≤ 0.05	0.06-0.08	0.038 **
IFI	≥ 0.95	0.94-0.90	0.955 **
CFI	≥ 0.95	0.94-0.90	0.954 **
GFI	≥ 0.90	0.89-0.85	0.863 *
TLI	≥ 0.95	0.94-0.90	0.947 *

* Kabul Edilebilir Uyum; ** İyi Uyum

Yapılan analizler sonucunda elde edilen modelde ($\chi^2=762.511$ $df=256$) ölçeğin üç alt boyuttan oluştuğu ve modelin kabul edilebilir uyum değerlerinde olduğu belirlenmiştir (Browne & Cudeck, 1993; Kline, 2011; Demirsöz vd., 2021) (Tablo 2). Şekil 1'de modele yönelik bilgiler sunulmuştur.



Şekil 1

Öz Düzenleme Bilgi Tutum Öz Yeterlilik Ölçeği İçin Yapısal Eşitlik Modeli

Model oluşturulduktan sonra ölçek maddeleri ile ölçek alt boyutları arasındaki etkilerin değerlendirilmesi Tablo 3'te, ölçek ile ölçek alt boyutları arasındaki etkilerin değerlendirilmesi Tablo 4'te, ölçek ile ölçek alt boyutları arasındaki ilişkiler ise Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öz Düzenleme Bilgi Tutum Öz Yeterlilik Ölçeği Maddeleri ile Ölçek Alt Boyutları Arasındaki Etkilerin Değerlendirilmesi

Test Edilen Yol	Standardi ze Edilmiş Tahmin (β)	Tahmin (β)	Standard Hata	Kritik Değer	p
Bilgiye Güven 1 ← Bilgiye Güven	0.801	1.000	-	-	-
Bilgiye Güven 2 ← Bilgiye Güven	0.822	0.964	0.042	22.797	0.001 **
Bilgiye Güven 3 ← Bilgiye Güven	0.824	0.980	0.052	18.855	0.001 **
Bilgiye Güven 4 ← Bilgiye Güven	0.892	1.091	0.052	21.090	0.001 **
Bilgiye Güven 5 ← Bilgiye Güven	0.900	1.084	0.051	21.433	0.001 **
Bilgiye Güven 6 ← Bilgiye Güven	0.863	1.085	0.054	20.157	0.001 **
Bilgiye Güven 7 ← Bilgiye Güven	0.878	1.051	0.051	20.707	0.001 **

Bilgiye Güven 8	←	Bilgiye Güven	0.851	1.013	0.052	19.595	0.001 **
Bilgiye Güven 9	←	Bilgiye Güven	0.836	1.048	0.055	19.181	0.001 **
Bilgiye Güven 10	←	Bilgiye Güven	0.857	1.009	0.051	19.966	0.001 **
Öz Yeterlilik 11	←	Öz Yeterlilik	0.833	1.000	-	-	-
Öz Yeterlilik 10	←	Öz Yeterlilik	0.871	0.971	0.039	25.191	0.001 **
Öz Yeterlilik 9	←	Öz Yeterlilik	0.848	0.973	0.046	20.940	0.001 **
Öz Yeterlilik 8	←	Öz Yeterlilik	0.879	1.073	0.048	22.235	0.001 **
Öz Yeterlilik 7	←	Öz Yeterlilik	0.900	1.013	0.044	23.208	0.001 **
Öz Yeterlilik 6	←	Öz Yeterlilik	0.850	0.970	0.046	21.043	0.001 **
Öz Yeterlilik 5	←	Öz Yeterlilik	0.835	0.993	0.049	20.383	0.001 **
Öz Yeterlilik 4	←	Öz Yeterlilik	0.871	0.997	0.045	21.932	0.001 **
Öz Yeterlilik 3	←	Öz Yeterlilik	0.822	0.933	0.047	19.897	0.001 **
Öz Yeterlilik 2	←	Öz Yeterlilik	0.829	0.955	0.047	20.185	0.001 **
Öz Yeterlilik 1	←	Öz Yeterlilik	0.805	0.989	0.051	19.253	0.001 **
Tutumlar 1	←	Tutumlar	0.846	1.000	-	-	-
Tutumlar 2	←	Tutumlar	0.878	1.000	0.045	22.355	0.001 **
Tutumlar 3	←	Tutumlar	0.880	1.043	0.046	22.447	0.001 **
Tutumlar 4	←	Tutumlar	0.887	1.084	0.048	22.772	0.001 **

$p^* < 0.05$; $p^{**} < 0.01$

Tablo 3 incelendiğinde; ölçek alt boyutlarının 25 madde üzerindeki yol katsayılarının her birinin istatistiksel yönden anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Bu doğrultuda, “bilgiye güven” alt boyutu 10, “öz yeterlilik” alt boyutu 11 ve “tutumlar” alt boyutu ise 4 maddeden oluşmaktadır. Tüm alt boyutlar maddeler üzerinde yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahiptir.

Tablo 4

Öz Düzenleme Bilgi Tutum Öz Yeterlilik Ölçeği ile Ölçek Alt Boyutları Arasındaki Etkilerin Değerlendirilmesi

		Standardize edilmiş Tahmin (β)	Tahmin (β)	Standard Hata	Kritik Değer	P
Öz Yeterlilik	← Öz Düzenleme Bilgi Tutum Öz Yeterlilik Ölçeği	0.933	1.040	0.062	16.726	0.001 **
Bilgiye Güven	← Öz Düzenleme Bilgi Tutum Öz Yeterlilik Ölçeği	0.921	1.053	0.066	15.899	0.001 **
Tutumlar	← Öz Düzenleme Bilgi Tutum Öz Yeterlilik Ölçeği	0.914	1	-	-	-

$p^* < 0.05$; $p^{**} < 0.01$

Tablo 4 'de görüldüğü üzere ölçek alt boyutlarının ölçek üzerindeki yol katsayılarının her birinin istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.05$) olduğu ve ölçeğin; öz yeterlilik, bilgiye güven ve tutumlar alt boyutlarını yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı şekilde etkilediği belirlenmiştir.

Tablo 5

Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeği ile Ölçek Alt Boyutları Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi

	Öz Yeterlilik	Bilgiye Güven	Tutumlar
Bilgiye Güven	0.724**		
Tutumlar	0.691**	0.688**	
Öz Düzenleme Bilgi Tutum Öz Yeterlilik Ölçeği	0.916**	0.912**	0.808**

$p^* < 0.05$; $p^{**} < 0.01$; r : Korelasyon katsayısı

Tablo 5 incelendiğinde Öz Düzenleme Bilgi Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeğinin bilgiye güven alt boyutu ile öz yeterlilik alt boyutu arasında $r = 0.724$ yüksek düzeyde pozitif, tutumlar alt boyutu ile öz yeterlilik alt boyutu arasında $r = 0.691$ orta düzeyde pozitif, ölçek ile öz yeterlilik alt boyutu arasında $r = 0.916$ yüksek düzeyde pozitif yönlü, tutumlar alt boyutu ile bilgiye güven alt boyutu arasında $r = 0.688$ orta düzeyde pozitif, ölçek ile bilgiye güven alt boyutu arasında $r = 0.912$ yüksek düzeyde pozitif, ölçek ile tutumlar alt boyutu arasında $r = 0.808$ düzeyde pozitif, yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Tablo 6*Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeği Tanıtıcı İstatistikleri (n=380)*

	X	Ss	Minimum	Maximum	Madde Sayısı
Öz Yeterlilik	80.79	14.458	24.00	100	11
Bilgiye Güven	83.62	14.054	22.50	100	10
Tutumlar	82.32	13.517	22.73	100	4
Öz Düzenleme Bilgi Tutum Öz Yeterlilik Ölçeği	82.24	13.195	23.71	100	25

p* $<$ 0.05; p** $<$ 0.01; r: *Korelasyon katsayısı*

Tablo 6 incelendiğinde Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeği ve alt boyut puanlarının 0 ile 100 puan arasında değiştiği, ölçekten elde edilen yüksek puanların pozitif yönde artışı, düşük puanların ise, negatif yönde düşüşü ifade ettiği görülmektedir. Alt boyut puanlamaları ve tanıtıcı istatistikler Tablo 6'da verilmiş olup; buna göre öz yeterlilik ortalamasının 80.79±14.458 puan, bilgiye güven ortalamasının 83.62±14.054 puan, tutumlar ortalamasının 82.32± 13.517 puan ve ölçek genel ortalamasının 82.24±13.195 puan olduğu belirlenmiştir.

Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Bir veri toplama aracındaki bütün maddelerin birbirleriyle tutarlı olmasını sağlayan kavram güvenilirlik (Çarkçı, 2020) olarak adlandırılmakta, Cronbach's alfa, test puanlarının güvenilirliğinin bir alt kestiricisi olarak kullanılan aynı zamanda cevapların derecelendirme ölçeğinden de elde edilen durumlarda da kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Ölçeğin Cronbach alfa değerleri Tablo 7 'de sunulmuştur.

Tablo 7*Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeğinin Cronbach Alfa Değerleri*

	Cronbach'sAlfa
Öz Yeterlilik	0.964
Bilgiye Güven	0.927
Tutumlar	0.967
Öz Düzenleme Bilgi Tutum Öz Yeterlilik Ölçeği	0.981

Araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach alfa içtutarlık katsayıları; öz yeterlilik alt boyutunun 0.964, bilgiye güven alt boyutunun 0.927 ve tutumlar alt boyutunun 0.967 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach'sAlpha değeri (α)=0.981 olarak hesaplanmıştır.

dolayısıyla Cronbachs'Alpha değeri (α) 0.70'in üzerinde olduğu için yeterli görülmüş; bu doğrultuda ölçeğin güvenilir bir ölçüm aracı (Özdamar, 2011; Tavakol & Dennick, 2011) olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukların öz düzenleme becerilerini destekleme konusundaki bilişsel inançlarını (bilgi, tutum, öz yeterliliğe yönelik algılanan güven) belirlemek amacıyla Vasseleu vd., (2021) tarafından geliştirilen Öz Düzenleme Bilgi, Tutum ve Öz Yeterlilik Ölçeğinin Türkçeye uyarlama geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında; kapsam ve yapı geçerliğine yönelik analizler yapılmış olup, güvenilirlik analizi kapsamında; iç tutarlık yöntemi ile ilgili analizler yapılmıştır. Kapsam geçerliğine yönelik uzman görüşlerinden, yapı geçerliğine yönelik ise açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi; bilgiye güven, tutumlar ve öz yeterlilik olmak üzere üç alt boyut ve 25 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular kapsamında; ölçeğin ülkemizde okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukların öz düzenleme becerilerini destekleme konusundaki bilgi, tutum ve öz yeterliliklerine olan inançlarını değerlendirmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Çalışma kapsamında dilsel eş uyumu sağlanan ölçek orijinal formu ve Türkçe formu ile alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş sonraki süreçte her madde için kapsam geçerliği oranı ve kapsam geçerliği indeksi hesaplanmıştır. Uzman değerlendirmeleri sonucunda ölçekte yer alan maddelerin uzmanlarca kabul edildiği ve 1.00 kapsam geçerlik oranında olduğu, kapsam geçerliği indeksi değerinin ise, 1.00 olduğu saptanmıştır (Yurdugül, 2005). Bu doğrultuda maddelerin uzmanlarca kabul edildiği görülmüş ve ölçme aracının kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Çalışma kapsamında yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin; "öz yeterlilik", "bilgiye güven", "tutumlar" olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğu, bilgiye güven alt boyutunun 10, öz yeterlilik alt boyutunun 11 ve tutumlar alt boyutunun ise 4 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Maddelerin faktör yük değerlerinin öz yeterlilik alt boyutunda 0.627 ile 0.814 aralığında, bilgiye güven alt boyutunda 0.613 ile 0.800 aralığında ve tutumlar alt boyutunda ise 0.604 ile 0.792 aralığında değiştiği görülmüştür. Dolayısıyla ölçeğin üç boyuttan oluştuğu ve orijinal yapı ile aynı olduğu gözlenmiş, ölçekte bulunan boyutların toplam korelasyon değerlerinin 0.767 ile 0.855 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Erkuş (2003)' a göre madde-toplam korelasyon değerinin 0.40'ın altında olması, ölçekle ölçülmesi düşünülen yapının ölçülmesine katkı sağlamayacağını düşündürmekte, korelasyon katsayısı değerlerinin 0.20'den az olması durumunda maddeler istatistiksel olarak anlamsız olduğundan ölçeğe alınmaması gerekmektedir (Erkuş, 2003). Bu doğrultuda ölçek maddelerinde herhangi bir azaltma yapmaya gerek olmadığı görülmektedir.

Çalışma kapsamında doğrulayıcı faktör analizine yönelik yapılan analizler sonucunda oluşturulan modelde, uyum iyiliği değerleri istenilen sınırlar içerisinde olmadığından ilk olarak modifikasyon indeksleri sonrasında ise, değişkenlerin alt boyutlarının uyum indeksleri dikkate alınarak, alt boyutların birbirleri ile ilişkilendirilmesine yönelik düzenlemeler ve birleştirmeler

yapılmıştır (Çarkçı,2020). Oluşturulan modelde ($\chi^2=762.511$ $df=256$) ölçeğin üç alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ki-kare/ serbestlik derecesi (χ^2/df), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA): 0.069, iyilik uyum indeksi (GFI); 0.863, standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR); 0.038, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI); 0.954 fazlalık uyum indeksi (IFI); 0.955 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler dikkate alındığında; RMSEA değerinin 0.08 ya da altında olması bir modelin kabul olması anlamına gelirken (Nazlı, 2008); iyilik uyum indeksi (GFI), 0 ile 1 arasında değerler almakta; 0.90 üzerindeki değerler model uyumunun iyi olduğunu ortaya koymaktadır (Çokluk vd., 2021; Plichta & Kelvin, 2013; Tabachnick & Fidell, 2001). Yine SRMR, 0 ile 1 arasında değişen değerler alırken; değer 0'a eşit olması mükemmel uyumu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2001). CFI' da 0 ile 1 arasında değer almakta ve 1'e yaklaşan değer daha iyi uyum sağladığını göstermektedir (Sümer, 2000). Fazlalık uyum indeksi (IFI) 0 ile 1 arasında değer almakta ve 1'e yaklaşan değer modelin uyumunu artırmaktadır (Doğan, 2013; Gürbüz ve Şahin, 2018). Buna göre, elde edilen uyum indeksleri modelin kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu söylenebilir.

Bir ölçme aracının yapı geçerliği, ölçek alt boyutları arasındaki korelasyonların hesaplanmasıyla da belirlenebilmekte; bu kapsamda çalışmada ölçek alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir (Şencan, 2005). Alt boyutlar arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin öz düzenleme becerilerini destekleme konusundaki yeterlilikleri ile ilgili bilgilerinin olması, öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini destekleyecek ortamı oluşturmalarında önemli rol oynamakta, bununla birlikte öğretmenlerin bu yeterliliğe sahip olması öğrencilerin öz düzenleme becerilerini kazanma durumlarını kolaylaştırmaktadır (Aybek ve Aslan, 2017). Öz düzenleme becerileri yüksek olan öğretmenler daha etkili eğitim-öğretim ortamı oluşturabilmektedirler (Toussi vd., 2011). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukların öz düzenleme becerilerini destekleyebilmeleri için bu konudaki kendi öz yeterliliklerine, bilgilerine güvenmeleri ve buna yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenlerle bilgiye güven, öz yeterlilik ve tutumlar alt boyutlarının anlamlı ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında ölçek alt boyutları ve ölçeğin tümüne yönelik Cronbach alfa içtutarlılık katsayıları; bilgiye güven alt boyutu için 0.927, öz yeterlilik alt boyutu için 0.964, tutumlar alt boyutu için 0.967, ölçek toplam puanı için 0.981 olarak belirlenmiştir. İç tutarlılığın belirlenmesinde sıklıkla kullanılan yöntemlerinden biri cronbach alfa yöntemi olup, bu şekilde ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle olan uyumları belirlenmektedir. Ölçek çalışmalarında cronbachs' alpha değerinin en az (α) 0.70 ve üzerinde olması gerektiğinden (Seçer,2015; Özdamar, 2011; Tavakol & Dennick, 2011) çalışma kapsamında ölçeğin alt boyut ve tümüne yönelik iç tutarlılık düzeyinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak elde edilen bulgular; ilgili ölçeğin ülkemizde okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukların öz düzenleme becerilerini destekleme konusundaki yeterliliklerini belirlemede kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca ölçme aracının öğretmenlerin çocukların öz düzenleme becerilerini destekleme konusundaki yeterliliklerini değerlendirerek, sınıf içi uygulamalarında yapacakları düzenlemeler konusunda kendilerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. İleriki araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri açısından çocukların öz düzenleme becerilerini destekleme konusundaki yeterlilikleri değerlendirilebilir. Bunun yanında öğretmenlerin çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemedeki öz yeterlilikleri ile çocukların akademik

başarıları, sınıf etkinliklerine katılım düzeyleri, akran ilişkileri ve okula uyumları arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan izin alınmış (25.03.2022 tarih ve E.37670 sayılı yazısı).

Kaynakça/References

- Adagideli, F. H., Saraç, S., & Ader, E. (2015). Assessing preschool teachers' practices to promote self-regulated learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 423-440.
- Akgül, A. & Çevik, Ç. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri*. Ankara: Emek Ofset Baskı, s.104.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının öz düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Articles /Journal of Theory and Practice in Education*, 13(3), 455-470.
- Aykut, Ç., Apaydın, G., ve Çelik-Şahin, A. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik sınıf içi uygulamalarının belirlenmesi. *Uluslararası Engelsiz Yaşam ve Toplum Dergisi*, 2 (1), 16-34.
- Aydoğan, S. (2022). *Öz düzenleme eğitim programının 5-6 yaş çocuklarında öz-düzenleme ve dil becerilerine etkisi*. (Doktora tezi.) Pamukkale Üniversitesi, Denizli. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of contro*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bartlett, M.S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British J. Psych. (Statistical Section)* 3, 77–85.
- Bates J. E., Schermerhorn, A. C., & Petersen, I. T. (2012). Temperament and parenting in development perspective. In M. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 425-441). New York, NY: The 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), 111–27.
- 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(3), 899-911. doi:10.1017/S0954579408000436
- Blair, C., & Razza, R. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663. doi:10.1111/j.1467-8624.2007. 01019.x
- Blair, C., & Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and selfregulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation* (2nd ed., pp. 300 – 320). New York, NY: Guilford Press.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Play and early literacy: A Vygotskian approach. K. A. Roskos ve J. F. Christie (Ed.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (pp. 185 -200). New York: Taylor and Francis Group.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford publications.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Ankara:Pegem Akademi
- Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2010). Emotion regulation and executive functioning in early development: Integrated mechanisms of control supporting adaptive functioning. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (37–57). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-003>
- Calkins, S. D., & Williford, A. P. (2009). Taming the terrible twos: Self-regulation and school readiness. In O. A. Barbarin, B. Wasik, O. A. Barbarin, B. Wasik (Eds.), *Handbook of child development and early education: Research to practice* (pp. 172-198). New York, NY US: Guilford Press. Retrieved from EBSCOhost.
- Carlson, S. M. (2003). Executive function in context: Development, measurement, theory, and experience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68, 138–151.
- Carr, M. E., Moore, D. W., & Anderson, A. (2014). Self-management interventions on students with autism: A meta-analysis of single-subject research. *Exceptional Children*, 81(1), 28-44. doi: 10.1177/0014402914532235.
- Cerny, B. A., ve Kaiser, H. F. (1977). A study of a measure of sampling adequacy for factor-analytic correlation matrices. *Multivariate behavioral research*, 12(1), 43-47.
- Coelho, V., Cadima, J., Pinto, A., Guimaraes, C. (2019). Self-regulation, engagement, and developmental functioning in preschool-aged children. *Journal of Early Intervention*, 41(2),105-124.
- Çarkçı, J. (2020). *Sosyal bilimlerde ölçek geliştirme klavuzu*. İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*, (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Davidov, M., & Grusec, J. E. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child Development*, 77(1), 44-58. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00855.x
- Demirsöz, M., Zeynep, Ö., Yonar, H., Tekin, M. E., & Tekindal, M. A. (2021). Structural determination of the relationship between trait anxiety and personal indecisiveness for undergraduates of the faculty of veterinary medicine: The case of Selçuk University. *Veteriner Hekimler Derneği Dergisi*, 92(1), 60-75.
- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–56.
- Diamond, A., Lee, C., Senften, P., Lam, A., and Abbott, D. (2019). Randomized control trial of Tools of the Mind: marked benefits to kindergarten children and their teachers. *PLoS One*, 14 (9), e0222447. doi:10.1371/journal.pone.0222447.
- Dignath-van Ewijk, C., & van der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation. *Education Research International*, 1-10.
- Doğan, M. (2013). Doğrulayıcı faktör analizinde örneklem hacmi, tahmin yöntemleri ve normalliğin uyum ölçütlerine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi.

- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*(6), 1428–1446.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. (1.Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., & Spinrad, T. L. (2011). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp.263-283). New York, NY: The Guilford Press.
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development, 21*(5), 681-698. doi:10.1080/10409289.2010.497451
- Espy K.A., McDiarmid, M.M., Cwik, M.F., Stalets, M.M., Hamby, A., & Senn, T.E. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental Neuropsychology, 26*, 465–486.
- Espy, K., & Bull, R. (2005). Inhibitory Processes in Young Children and Individual Variation in Short-Term Memory. *Developmental Neuropsychology, 28*(2), 669-688. doi:10.1207/s15326942dn2802_6.
- Fuhs, M. W., Farran, D. C., & Nesbitt, K. T. (2013). Preschool classroom processes as predictors of children's cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly, 28*(4), 347. doi: 10.1037/spq000003
- Fukkink, R. G., and Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Child. Res. Q., 22*(3), 294–311. doi:10.1016/j.ecresq.2007.04.005
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology, 40*, 395– 413.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., Black, W.C., (1998). *Multivariate Data Analysis*, 5th ed. Prentice Hall.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences, 16*, 174-180. DOI:10.1016/j.tics.2012.01.006.
- Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C., & Boyles, C. D. (2003). Motivation and selfregulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *Journal of Experimental Education, 71*, 151–174.
- Karagöz Y. (2017). *SPSS ve Amos uygulamalı nicel-nitel karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Sim Matbaası.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kline, R. B. (2011). *Principle and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Guilford.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development, 72*, 1091–1111.

- Koole, S.L., van Dillen, L. F., & Sheppes, G. (2011). The Self-Regulation of Emotion. In K.D. Vohs & R.F. Baumeister (Eds). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp.22-40). New York: Guilford Press.
- Kurt, Ş. H., & Dikici Sğırtmaç, A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerisi ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamalarının sınıf yönetimi becerisi üzerine etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 135–151. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202151245>.
- Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing selfregulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives*, 6, 105-111.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in selfregulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689–704. doi:10.1037/a0014240
- McClelland, M. M., & Tominey, S. L. (2011). Introduction to the special issue on self regulation in early childhood. *Early Education & Development*, 22(3), 355-359. doi:10.1080/10409289.2011.574265
- 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, 947–959.
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kauffman, S. E., Cameron, C., & Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 40(2), 141-159.
- Meydan, C. H., ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi amos uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Molfese, V. J., Molfese, P. J., Molfese, D. L. Rudasill, K. M., Armstrong, N, & Starkey, G. (2010). Executive function skills of 6–8 year olds: Brain and behavioral evidence and implications for school achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 35(2), 116–125; doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.03.004
- Nazlı, Z. (2008). *Yapısal eşitlik modellemesi ile müşteri memnuniyet analizi: aydınlatma sektöründe bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi.
- Olson, S. L., Bates, J. E., Sandy, J. M., & Schilling, E. M. (2002). Early developmental precursors of impulsive and inattentive behavior: from infancy to middle childhood. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 43(4), 435.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdamar, K. (2011). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizleri*. (8. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B., & Buchbinder, C. (2009). Improving self regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 311-327. doi:10.1348/000709908X322875
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assesment Scoring System(CLASS) k-3 version*. Baltimore, MD: Brookes.
- Plichta, S.B., & Kelvin, E. (2013). *Munro's statistical methods for health care research*. New York:Wolters Kluwer.

- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology, 45*(3), 605-619. doi:10.1037/a0015365
- Ponitz, C., McClelland, M., Jewkes, A., Connor, C., Farris, C., & Morrison, F. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 141-158
- Raver, C. C. (2012). Low-income children's self-regulation in the classroom: Scientific inquiry for social change. *American Psychologist, 67*(8), 681-689. doi: 10.1037/a0030085
- Raver, C. C., Garner, P. W., & Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 121-147). Paul H Brookes Publishing.
- Raver, C., Jones, S., Li Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CRSP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development, 82*, 362-378.
- Rencher, A. C. (2002). *Methods of Multivariate Analysis, Second Edition*, John Wiley & Sons, Inc.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology, 45*(4), 958-972. doi:10.1037/a0015861
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon, R. M. Lerner (Series Ed.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol.3. (6th Ed.) Social, emotional, and personality development* (pp. 99-166). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Scherer, K. R. (1988). Criteria for emotion-antecedent appraisal: A review. In Y. Hamilton, G. H. Bower, & N. H. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 89-126). Norwell, MA: Kluwer Academic.
- Schubert, A. L., Hagemann, D., Voss, A., & Bergmann, K. (2017). Evaluating the model fit of diffusion models with the root mean square error of approximation. *Journal of Mathematical Psychology, 77*, 29-45.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Singer, B. D. & Bashir, A. S. (1999). What are executive functions and self-regulation and what do they have to do with language-learning disorders? *Lang Speech Hear Serv Sch. 30*(3), 265-273. doi: 10.1044/0161-1461.3003.265. PMID: 27764308.
- Shogren, K. A., Faggella-Luby, M. N., Bae, S. J., & Wehmeyer, M. L. (2004). The effect of choice-making as an intervention for problem behavior: A meta-analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*(4), 228-237. doi:10.1177/10983007040060040401
- Skibbe, L., Montroy, J., Bowles, R., & Morrison, F. (2019). Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early Childhood Research Quarterly, 46*(2019), 240-251.
- 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.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları. 3* (6), 49-74.

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik* (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (Fourth Edition). MA:Allyn&Bacon, Inc.
- Tavakol, M., Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55
- Toussi, M. T. M., Boori, A. A., & Ghanizadeh, A. (2011). The role of EFL teachers' self-regulation in effective teaching. *World Journal of Education*, 1(2), 39-48.
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The Promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122-128. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x
- Vasseleu, E., Neilsen-Hewett, C., Ehrich, J., Cliff, K. ve Howard, S. J. (2021). Educator Beliefs Around Supporting Early Self-Regulation: Development and Evaluation of the Self-Regulation Knowledge, Attitudes and Self-Efficacy Scale. *Frontiers in Education*, 6, 1-14.
- Von Suchodoletz, A., & Gunzenhauser, C. (2013). Behavior regulation and early math and vocabulary knowledge in German preschool children. *Early Education & Development*, 24(3), 310–331. doi:10.1080/10409289.2012.693428
- Williams, K. (2018). Moving to the beat: Using music, rhythm, and movement to enhance self regulation in early childhood classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 50(2018), 85-100.
- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self regulation. *Early Education & Development*, 24(2), 162-187. doi:10.1080/10409289.2011.628270
- Williford, A.P., Vick Whittaker, J.E., Vitiello, V. E., & Downer, J.T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of selfregulation. *Early Education and Development*, 24(2), 162-187. DOI: 10.1080/10409289.2011.628270
- Yılmaz, B. (2018). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğretime ilişkin öz yeterliliklerinin ve öz-düzenlemeli öğretimi kullanımları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Aydın Üniversitesi, Aydın. [https://tez.yok.gov.tr/Ulusal Tez Merkezi](https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi).
- Yılmaz, H. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenleme düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul. [https://tez.yok.gov.tr/Ulusal Tez Merkezi](https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi).
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28–30 Eylül Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V., Lavelle, B., and Trends, C. (2010). *Toward the identification of features of effective professional development for early childhood educators: Literature review*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

İletişim/Correspondence

Doç.Dr. Devlet ALAKOÇ,
Selçuk Üniversitesi, devletalakoc@gmail.com

Prof.Dr. Sema SOYDAN,
Necmettin Erbakan Üniversitesi, sema.soydan@erbakan.edu.tr

Öğretim Görevlisi Gülsüm AKIŞ,
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, gulsumakiss@gmail.com