



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKULA UYUM VE
YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Hazırlayan
Hatice Yağmur KUL

Birinci Danışman
Doç. Dr. Erdal KÜÇÜKER
İkinci Danışman
Doç. Dr. Nuran TUNCER

TOKAT – 2025

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Erdal KÜÇÜKER ve Doç. Dr. Nuran TUNCER danışmanlığında hazırlamış olduğum “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

... / ... / ...

Hatice Yağmur KUL

JÜRİ KABUL VE ONAY



TEŞEKKÜR

Akademik yolculuğumun her aşamasında engin bilgisi, değerli yönlendirmeleri ve sonsuz sabrıyla yanımda olan, sadece bir danışman olarak değil aynı zamanda bir yol gösterici olarak da desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, karşılaştığım zorluklar karşısında beni cesaretlendiren ve bu çalışmanın ortaya çıkmasında en büyük pay sahibi olan saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Erdal Küçüker'e en derin şükranlarımı sunuyorum.

Araştırmamın gelişimine önemli katkılar sağlayan, değerli fikirleri ve yapıcı eleştirileriyle beni destekleyen ikinci danışmanım Sayın Doç. Dr. Nuran Tuncer'e de minnettarım. Ayrıca, değerli görüş ve fikirleriyle bana destek olan kuzenim Sayın Prof. Dr. İlker Cırık'a da teşekkürü bir borç bilirim.

Bu çalışmanın saha araştırması sürecinde değerli vakitlerini ayırarak katkı sağlayan, sabırla sorularımı cevaplayan ve deneyimlerini paylaşan tüm öğretmenlere, içtenlikle çalışmama katılan öğrencilere ve desteklerini esirgemeyen velilere teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın her döneminde olduğu gibi bu zorlu süreçte de yanımda olan, maddi ve manevi desteklerini bir an olsun esirgemeyen, başarılarımda en büyük pay sahibi olan sevgili anneme ve babama sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Son olarak, bu uzun ve yorucu süreçte motivasyonumu yüksek tutmamı sağlayan, zor anlarımda yanımda olan ve desteklerini her daim hissettiğim değerli arkadaşlarıma içten teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKULA UYUM VE YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

KUL, Hatice Yağmur

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erdal Küçüker

İkinci Danışman: Doç. Dr. Nuran Tuncer

Ocak 2025, xvi + 139 sayfa

Bu çalışma ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadaki çalışma grubu Tokat ilinde bulunan gönüllülük esasına bağlı belirlenen ilkokul birinci sınıfa devam eden 561 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında öğrencilerin demografik bilgilerini içeren “Demografik Bilgi Formu”, öğrencilerin okula uyuma ilişkin bilgileri için “İlkokul Öğrencileri İçin Okula Uyum Ölçeği” ve öğrencilerin yürütücü işlevlerine ilişkin bilgiler için “Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE)” kullanılmıştır. Verilerin analizi, okula uyum ve yürütücü işlevlerin önleyici kontrol alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin okula uyum ve yürütücü işlev puanlarının yaşa göre belirgin bir farklılık göstermediği, okulöncesi eğitim alma durumunun ise genel olarak okula uyumu etkilemediği gözlemlenmiştir. Ancak, devlete ait okulöncesi kurumlarda eğitim alan öğrencilerin uyum puanları, diğer okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim alanlara ve okulöncesi eğitim almayanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, annelerin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların okula uyum ve yürütücü işlev becerilerinin de yükseldiği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, okulöncesi eğitim alan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yürütücü işlevlerinin, eğitim almayan öğrencilere göre okula uyum puanlarını daha

yüksek oranda açıkladığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlara göre okula uyum ve yürütücü işlevlerin hem farklı değişkenler açısından hem de boylamsal araştırılması önerilmiştir. Ayrıca okulöncesi eğitimde okula uyum ve yürütücü işlev becerilerin öneminin vurgulanması amacıyla öğretmenlere eğitimler düzenlenmesi ve okulöncesi eğitimin sadece Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlar tarafından verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi Eğitim, Okula Uyum, Yürütücü İşlev Becerileri.



ABSTRACT

EXAMINE OF THE CORRELATION BETWEEN ADJUSTMENT TO SCHOOL AND EXECUTIVE FUNCTION SKILLS OF FIRST GRADE STUDENTS FROM PRIMARY SCHOOL

KUL, Hatice Yağmur

Master Thesis, Department of Educational Administration and Supervision.

Thesis Advisor: Associate. Prof. Dr. Erdal Küçüker

Second Advisor: Associate. Prof. Dr. Nuran Tuncer

January, 2025, xvi + 139 pages

This study was conducted to examine the relationship between school adjustment and executive function skills of first-grade primary school students. A descriptive survey method was used in the research. The study group consisted of 561 first-grade primary school students in Tokat province, selected on a voluntary basis. To collect research data, the "Demographic Information Form," which includes students' demographic information, the "School Adjustment Scale for Primary School Students" for information on students' school adjustment, and the "Childhood Executive Function Inventory (CHEXI)" for information on students' executive functions were used. The analysis of the data showed significant differences in favor of female students in the preventive control sub-dimensions of school adjustment and executive functions. However, it was observed that students' school adjustment and executive function scores did not show a significant difference based on age, and that preschool education, in general, did not affect school adjustment. Nevertheless, students who attended state-run preschool institutions had higher adjustment scores compared to those who attended other preschool institutions or did not receive preschool education. Additionally, it was found that as mothers' education levels increased, children's school adjustment and executive function skills also improved. The results of the study revealed that the executive functions of first-grade primary school students who received preschool education explained their school

adjustment scores at a higher rate compared to those who did not receive preschool education. Based on these findings, it was recommended that school adjustment and executive functions be investigated both in terms of different variables and longitudinally. Furthermore, it was suggested that training sessions be organized for teachers to emphasize the importance of school adjustment and executive function skills in preschool education, and that preschool education should only be provided by institutions affiliated with the Ministry of National Education.

Keywords: Early Childhood Education, School Adjustment, Executive Function.



İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLO LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem	1
Amaç	6
Önem.....	8
Sayıtlılar	10
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar	10
BÖLÜM II	12
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	12
Okulöncesi Eğitim	12
Okulöncesi Eğitimin Temel İlkeleri	17
Okulöncesi Eğitimin Dünyadaki Tarihsel Gelişimi	18
Okulöncesi Eğitimin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi	20

Türkiye’de Okulöncesi Eğitim	22
Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Okulöncesi Eğitim Veren Kurumlar	23
Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’na Bağlı Okulöncesi Eğitim Veren Kurumlar	23
Diyanet İşleri Başkanlığı’na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları	24
İlkokul	26
İlkokulun Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi	28
İlköğretimin Temel İlkeleri	32
Okulöncesi Eğitim ve İlkokul İlişkisi	34
Uyum.....	35
İtaat (Compliance)	35
Özdeşleşme (Identification)	36
Benimseme (Internalization)	36
Okula Uyum	38
Okula Uyuma Etki Eden Faktörler	39
Öğrenciden Kaynaklı Faktörler	39
Aileden Kaynaklı Faktörler	40
Öğretmenden Kaynaklı Faktörler	41
Akranlardan Kaynaklı Faktörler	42
Fiziki Ortamdan Kaynaklı Faktörler	42
Okula Uyumda Okulöncesi Eğitimin Önemi	43
Yürütücü İşlev Becerileri	44
Yürütücü İşlevin Tanımı	45
Bilişsel Esneklik	47
Çalışan Bellek/Çalışma Belleği	49

Ketleyici Kontrol/Engelleyici Kontrol/Ketleme.....	50
Problem Çözme	51
Zaman Yönetimi.....	52
Organizasyon/Planlama	53
Yürütücü İşlev Becerilerini Etkileyen Faktörler	54
Okulöncesi Eğitiminde Yürütücü İşlevlerin Önemi	55
İlgili Araştırmalar	56
Okula Uyum ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	56
Okula Uyum ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	60
Yürütücü İşlev Becerileri ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	61
Yürütücü İşlev Becerileri ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	64
BÖLÜM III.....	66
YÖNTEM	66
Araştırmanın Modeli	66
Evren ve Örneklem	66
Veri Toplama Araçları	68
Verilerin Toplanması	70
Verilerin Analizi	70
BÖLÜM IV.....	73
BULGULAR.....	73
Okula Uyuma İlişkin Bulgular	73
Okula Uyum Puanlarının Cinsiyete Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular	73
Okula Uyum Puanlarının Doğum Tarihine Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular	74
Okula Uyum Puanlarının Okulöncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Analizinden	

Elde Edilen Bulgular.....	75
Okula Uyum Puanlarının Okulöncesi Eğitim Alınan Kurum Türüne Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular.....	76
Okula Uyum Puanlarının Anne Yaşına Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular...	77
Okula Uyum Puanlarının Baba Yaşına Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular ...	78
Okula Uyum Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular.....	78
Okula Uyum Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular.....	80
Okula Uyum Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular.....	81
Okula Uyum Puanlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular.....	82
Yürütücü İşlev Becerilerine İlişkin Bulgular	82
Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının Cinsiyete Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular.....	83
Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının Doğum Yılına Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular.....	83
Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının Okulöncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular	84
Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının Okulöncesi Eğitim Alınan Kurum Türüne Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular	85
Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının Anne Yaşına Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular.....	85
Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının Baba Yaşına Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular.....	86
Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Analizinden Elde	

Edilen Bulgular.....	87
Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular.....	88
Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular.....	89
Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular.....	89
Yürütücü İşlev Becerilerinin Okula Uyumu Yordamasına İlişkin Bulgular.....	90
TARTIŞMA	92
Okula Uyuma İlişkin Tartışma	92
Yürütücü İşlev Becerilerine İlişkin Tartışma	100
Yürütücü İşlev Becerilerinin Okula Uyumu Yordamasına İlişkin Tartışma.....	107
BÖLÜM V	110
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	110
Okula Uyuma İlişkin Sonuçlar	110
Yürütücü İşlev Becerilerine İlişkin Sonuçlar	112
Öğrencilerin Okulöncesi Eğitim Alıp Almama Değişkeninin Yürütücü İşlev Beceri Düzeylerinin, Okula Uyum Düzeylerini Yordamasına İlişkin Sonuçlar	113
Öneriler	113
Yeni Araştırma Önerileri	113
Uygulamaya Dönük Öneriler	114
KAYNAKÇA.....	115
EKLER	131
Ek 1. Bilgilendirilmiş Onam Formu	131
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu	132

Ek 3. İlkokul Düzeyinde Uyumlu Öğrenci Ölçeği Öğretmen Formu	133
Ek 4. Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Envanteri Ebeveyn/Öğretmen Formu* ..	134
Ek 5. Araştırma İzni.....	136
Ek 6. Anket Çalışma İzni	137
Ek 7. Etik Kurul Kararı.....	138



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Öğretim Yıllarına Göre Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri.....	25
Tablo 2. Örneklemeye Giren Öğrencilerin Kişisel Özellikleri.....	67
Tablo 3. Veri Toplama Araçları ve Alt Boyutları İçin Cronbach Alfa Değerleri.....	69
Tablo 4. Veri Toplama Araçlarının Normallliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	71
Tablo 5. Okula Uyum Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	73
Tablo 6. Okula Uyum Puanlarının Doğum Tarihine Göre T-Testi Sonuçları	74
Tablo 7. Okula Uyum Puanlarının Okulöncesi Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 8. Okula Uyum Puanlarının Okulöncesi Eğitim Alınan Kurum Türüne Göre ANOVA Sonuçları	76
Tablo 9. Okula Uyum Puanlarının Anne Yaşına Göre ANOVA Sonuçları	77
Tablo 10. Okula Uyum Puanlarının Baba Yaşına Göre ANOVA Sonuçları.....	78
Tablo 11. Okula Uyum Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları..	79
Tablo 12. Okula Uyum Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları ..	80
Tablo 13. Okula Uyum Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	81
Tablo 14. Okula Uyum Puanlarının Baba Çalışma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.	82
Tablo 15. Yürütücü İşlev Beceri Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	83
Tablo 16. Yürütücü İşlev Beceri Puanlarının Doğum Yılına Göre T-Testi Sonuçları....	83
Tablo 17. Yürütücü İşlev Beceri Puanlarının Okulöncesi Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	84
Tablo 18. Yürütücü İşlev Beceri Puanlarının Okulöncesi Eğitim Alınan Kuruma Göre ANOVA Sonuçları	85
Tablo 19. Yürütücü İşlev Beceri Puanlarının Anne Yaşına Göre ANOVA Sonuçları ...	86

Tablo 20. Yürütücü İşlev Beceri Puanlarının Baba Yaşına Göre ANOVA Sonuçları.....	86
Tablo 21. Yürütücü İşlev Beceri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	87
Tablo 22. Yürütücü İşlev Beceri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	88
Tablo 23. Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	89
Tablo 24. Yürütücü İşlev Beceri Puanlarının Baba Çalışma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	90
Tablo 25. Okulöncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının, Okula Uyum Düzeylerini Yordama Durumuna İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	91

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÇDYİE: Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri

OMEP: World Organization for Early Childhood Education- Dünya Erken Çocukluk Eğitimi Örgütü

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

DİB: Diyanet İşleri Başkanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın temel unsurları detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Öncelikle, araştırmanın problemi, incelenen konunun neden önemli olduğunu ve hangi sorulara yanıt arandığını ortaya koymaktadır. Ardından, araştırmanın amacı, bu problemin çözümüne yönelik belirlenen hedefleri ve beklenen sonuçları açıklamaktadır. Araştırmanın önemi, elde edilecek bulguların alana katkısını ve uygulama alanındaki potansiyel etkilerini vurgulamaktadır. Sayıtlar, araştırmanın geçerliliğini etkileyebilecek varsayımlar olarak tanımlanırken, sınırlılıklar ise araştırmanın kapsamını ve sonuçların genellenebilirliğini etkileyen faktörleri belirtmektedir.

Problem

Canlı organizmalar yaşamlarını sürdürebilmek için çevrelerine uyum sağlamaya çalışır. Uyum, “organizmayla çevresi arasında karşılıklı bir ilişkidir” (Hartmann, 2004, s. 34). Uyum için çevreyle kurulan ilişki, insanlar açısından diğer organizmalara göre daha karmaşıktır. İnsanlar açısından uyum, yaşamın sürdürülmesinin yanı sıra toplumsal ilişkiler içinde var olabilmenin de koşuludur. İnsan, toplumsal bir varlıktır ve ancak toplum içinde varlığını sürdürebilmektedir. İnsanın toplum içinde varlığını sürdürebilmesi, şu veya bu düzeyde topluma uyum sağlamasını, diğer bir deyişle toplumsallaşmasını gerektirir. Toplumsallaşma, ailede başlayan ve okulda devam eden bir öğrenme ve eğitim süreci sonunda gerçekleşir. Toplumsallaşmanın temeli eğitimidir. Eğitim, toplumun düzenli yaşamını kurallara göre sürdürebilmesi için oluşturulan toplumsal kurumlardan biridir (Aslan, 2001). Eğitimin kökeni toplum; toplumsallaşmanın aracı ise eğitimidir.

Eğitim, çocuğun içinde yaşadığı toplumun bir üyesi olmasını, yani toplumsallaşmasını sağlayan bir kurum olmakla beraber bu işlevini toplumsal bir yapı içinde, çoğunlukla okulda gerçekleştirir. Okul, çocukların diğer çocuklarla ve ailesi dışındaki yetişkinlerle karşılaştığı, iletişim kurduğu, etkilediği ve etkilendiği toplumsal ortamdır. Çocuğun okulda yaptığı etkinlikler, yalnızca belli birtakım bilgilerin

öğrenilmesi ile sınırlı değildir. Çocuk, bu etkinlikleri diğerleriyle birlikte yapma, uyumlu bir şekilde çalışma becerileri de kazanır. Okul ortamında geliştirilen uyum becerileri, toplumsal yaşamdaki diğer ortamlara uyum sağlama becerilerini de etkiler.

Okula uyum, “okulda bulunması gereken özellikler ile öğrencide bulunması gereken özelliklerin iyi bir öğrenme gerçekleştirmek için uyumlu bir şekilde bir araya gelme derecesidir” (Spencer, 1999’dan akt. Kalkan, 2020, s. 16). Okula uyum, öğrencilerin okul ortamına fiziksel, sosyal ve duygusal açıdan başarılı bir şekilde uyum sağlama sürecidir. “Bu süreç öğretmenler ve akranlar ile ilişkiler, öğrenme etkinliklerine katılım, kurallara ve okulun beklentilerine uygun davranışlar sergileme gibi alışkanlıkların geliştirilmesi için bir hazırlık dönemidir” (Kaya ve Akgün, 2016, s. 1312). Çocukların eğitim hayatına başlangıcında kritik bir aşama olan okula uyumun, bireyin yalnızca akademik başarısı için değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimi açısından da hayati bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Okula uyum sağlayamayan bireyler, uzun vadede akademik başarısızlık, sosyal yalnızlık ve düşük özgüven gibi sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir.

Okula uyumu etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bireysel faktörler içerisinde çocuğun kişilik özellikleri, özgüven düzeyi, önceki deneyimleri ve duygusal durumu yer alır. “Kendisine güvenmeyen çocuklar okula uyum sağlamada ve örgün eğitim sürecinde başarısız olmaktadır” (Primavera, 1947’den akt. Soner, 2000, s. 249). Çevresel faktörler arasında ise ebeveynlerin çocuklarına olan yaklaşımı, öğretmenlerin tutumu ve akran ilişkileri dikkat çekmektedir. Sevgi ve destek dolu bir aile ortamı kadar, öğretmenlerin bireysel farklılıklara duyarlı tavrı da uyum sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca okulların sunduğu etkinlikler, öğrencilerin okul ortamında yeni ilişkiler kurmasına olanak tanımaktadır. Tüm bu unsurların bir arada değerlendirilmesi, çocukların hem bireysel hem de toplumsal kazanımlar elde etmeleri için önemlidir. Okula uyumu etkileyen faktörlerden biri de yürütücü işlev becerileridir (McClelland vd., 2007). Okula uyum sürecinde çocukların yürütücü işlev becerileri, bireylerin sosyal ve akademik başarılarını şekillendirmektedir (Riggs vd., 2004).

Yürütücü işlev becerileri, bireylerin hedef belirleme, organize olma, dikkatini sürdürebilme ve problem çözme süreçlerini yöneten bilişsel yetenekler bütünüdür (Diamond, 2013). Beynin ön lob bölgesinde yer alan bu işlevler, bireyin planlama yapmasını, duygularını yönetmesini ve davranışlarını denetlemesini mümkün kılmaktadır. Yürütücü işlev becerileri özellikle çocukluk çağında gelişmekte ve öğrenme, çalışma hayatı ile sosyal ilişkilerde kritik bir rol oynamaktadır (Diamond, 2013). Bu beceriler birden fazla bileşenden oluşmaktadır. Planlama, hedefe yönelik adımları belirleyip sıralama yapma yeterliliğini ifade etmektedir. Organizasyon, bilgileri, görevleri ve araçları düzenleme yeteneğidir. Duygusal kontrol, duyguları uygun şekilde yönetip ayarlayabilme becerisini tanımlamaktadır. Çalışma belleği, bilgiyi kısa süreliğine zihinde tutma ve işleme kapasitesi sunmaktadır. Süreklilik ve sebat etme, bir görevi dikkat dağılmadan sürdürebilme yeteneğidir. Ayrıca bilişsel esneklik, bireyin yeni durumlara hızla uyum sağlaması ve karşılaşılan problemlere etkin çözümler üretebilmesini mümkün kılmaktadır (Barkley, 2012).

Yürütücü işlev becerileri günlük yaşamın pek çok alanını şekillendirmektedir. Bu beceriler, öğrencilerin ders çalışırken etkili alışkanlıklar geliştirmelerine ve yetişkinlerin iş hayatında başarılı olabilmelerine yardımcı olmaktadır. Zamanı verimli kullanmak, ani değişikliklere uyum sağlayabilmek ve sosyal ilişkileri dengeli yönetmek bu becerilerin etkilerindendir. Ancak dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi durumlarda bu becerilerin zayıflığı bireylere ciddi zorluklar yaşatabilmektedir (Zelazo ve Carlson, 2012).

Yürütücü işlev becerilerinin geliştirilmesi, özellikle çocukluk döneminde büyük bir önem taşımaktadır. Bu becerilerin çocukluk döneminde gelişimini destekleyen okullar, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel başarılarını artırabildiğinden bu tür okulların bazı kilit özelliklere sahip olması gerekmektedir. Okulların, öncelikle yapılandırılmış ve aynı zamanda esnek bir eğitim modeline sahip olması önem taşımaktadır. Rutinlere dayalı yapı, zaman yönetimini sağlarken, esneklik ise öğrenci yaratıcılığı ve problem çözme becerilerini desteklemektedir. Çeşitli öğretim teknikleri (örneğin interaktif tahtalar, mobil uygulamalar) ve görev tabanlı aktiviteler, öğrencilerin stratejik düşünme yetilerini güçlendirmektedir. Okullar aynı zamanda sosyal ve duygusal

gelişim programlarına yer vererek empati, öz farkındalık ve duygusal kontrol becerilerini artırmaktadır. Fiziksel aktiviteler ve spor programlarının düzenlenmesi de bilişsel kontrol ve çalışma belleği için önemlidir (Diamond, 2013). Bununla birlikte, öğretmenlerin bilgi birikimi ve velilerle etkili iş birliği, bu becerilerin güçlendirilmesi için temel rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar, yürütücü işlev becerilerinin okulöncesi dönemde desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Zelazo ve Carlson, 2012). Bu dönemde oluşturulan uygun öğrenme ortamları, sunulan nitelikli uyaranlar ve müdahaleler çocukların gelişimsel görevlerini sağlıklı şekilde gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Türkiye’de okulöncesi eğitim veren kurumların hukuksal temelleri Anayasa’dan başlayarak Millî Eğitim Temel Kanunu ve ilgili yönetmeliklerle düzenlenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti, Anayasa’nın 42. maddesinde, eğitim hakkını güvence altına alarak kimsenin, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamayacağını ifade etmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Anayasa, ayrıca eğitimin devletin gözetim ve denetimi altında yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Her ne kadar okulöncesi eğitim doğrudan zorunlu eğitim kapsamında belirtilmese de devletin çocukların eğitimine yönelik genel sorumluluklarını ifade eden bir çerçeve sağlamaktadır. Türkiye’deki eğitim sisteminin genel ilkelerini ve yapısını belirleyen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 10. maddesi, okulöncesi eğitimi, çocukların fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimlerini sağlamak üzere oluşturulan bir eğitim süreci olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının devletin sorumluluğunda olduğu açıkça ifade edilmektedir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, okulöncesi eğitim kurumlarının işleyişine ilişkin esasları detaylandırmaktadır. Bu yönetmelik, okulöncesi eğitimin işleyişine dair bir rehber niteliğindedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2014).

Türkiye çocuk haklarını koruma ve okulöncesi eğitimi teşvik etme amacıyla çeşitli uluslararası sözleşmelere taraftır. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 28. maddesi, her çocuğun eğitim hakkını ve erken yaşlarda eğitimin önemini vurgulamaktadır. Türkiye, bu sözleşmeyi 1995 yılında onaylamış ve taahhütlerini

resmiyete dökmüştür (Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1989). Sonuç olarak, Türkiye’de okulöncesi eğitimin hukuki temelleri Anayasa, kanunlar, yönetmelikler ve uluslararası sözleşmelere dayanmaktadır. Bu düzenlemeler, çocuklara nitelikli bir eğitim sağlama ve onların gelişimlerini destekleme hedefindedir. Eğitim politikalarının bu hukuki temellere uygun olarak geliştirilmesi ise okulöncesi eğitimin niteliğini artırmak açısından kritik öneme sahiptir.

Türkiye’de okulöncesi eğitim genel olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilen ve farklı türlerde hizmet sunan kurumlar aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu kurumlar arasında bağımsız anaokulları, ilkokul bünyesindeki anasınıfları, özel anaokulları, kreşler ve gündüz bakım evleri, belediyelere bağlı anaokulları, eğitim vakıfları ve dernekler tarafından açılan okullar önemli bir yer tutmaktadır. 2023-2024 öğretim yılı verilerine göre, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel kurumlarda 1.708.418 çocuk okulöncesi eğitim almıştır. Öte yandan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olmayan resmi ve özel kurumlarda 245.784 çocuk okulöncesi eğitim almıştır (MEB, 2024).

Öte yandan 4-6 Yaş Kuran Kursları, erken yaşlardan itibaren dini eğitime ilgi duyan ailelere alternatif bir seçenek sunmasıyla öne çıkmış ve 2023-2024 öğretim yılı verilerine göre eğitim alan öğrenci sayısı 250 bini bulmuştur (diyanet.gov.tr). Ancak bu kurumlar, bazı pedagoglar ve eğitim bilimciler tarafından eleştirilerle karşılanmaktadır. En sık dile getirilen eleştiri, bu yaş grubundaki çocukların soyut kavramları anlamakta henüz gelişimsel olarak yeterince hazır olmamasıdır. Dini kavramların çoğu soyut olduğundan, çocukların bunları derinlemesine kavramadan sadece ezberlemesi, ileriki yaşlarda çatışmalar veya kafa karışıklıkları yaratabilmektedir. Bunun yanında, okulöncesi dönemin temel eğitim hedeflerinden biri olan serbest oyun, keşfetme ve yaratıcılığı geliştirmek gibi unsurların kuran kursu müfredatında yeterince yer almadığı yönünde de endişeler bulunmaktadır.

Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar, çocukların okula uyum becerilerinin cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzey gibi çeşitli değişkenler açısından incelendiğini göstermektedir (Sungur, 2010; Yoleri ve Tanış, 2014). Ancak, çocukların okulöncesi

dönemde eğitim aldıkları kurum türüne göre sergiledikleri okula uyum becerilerinin detaylı bir şekilde ele alınmadığı ortaya konmuştur. Diğer yandan, yürütücü işlev becerilerine yönelik yapılan çalışmaların uluslararası alanyazında oldukça geniş bir yer bulmasına karşın, Türkiye'deki araştırmaların sınırlı kaldığı görülmektedir. Türkiye'de okulöncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri üzerinde farklı değişkenlere odaklanan çalışmalar bulunmakla birlikte, bu konunun özellikle ilkokul birinci sınıf öğrencileri için yeterli ölçüde araştırılmadığı gözlemlenmiştir.

Bu çalışmanın problemi, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin çeşitli demografik ve çevresel değişkenler çerçevesinde yürütücü işlev becerileri ve okula uyum düzeyleri üzerindeki etkilerini ele almaktır. Özellikle öğrencilerin yaş, cinsiyet, anne ve babalarının eğitim düzeyi, çalışma durumu gibi özelliklerinin yanı sıra, okul öncesi eğitim alıp almama durumları ve eğitim aldıkları kurum türünün yürütücü işlev becerileri ile okula uyum düzeylerini nasıl etkilediği bu çalışmanın temel inceleme konusunu oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin yürütücü işlev becerilerinin okula uyum süreçlerini ne ölçüde etkilediğinin tespit edilmesi ve elde edilen bulgular doğrultusunda çözüm önerilerinin sunulması da çalışmanın en önemli amaçları arasındadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Tokat ilinde bulunan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin, eğitim aldıkları okulöncesi eğitim kurumu, yaş, cinsiyet, anne baba eğitim düzeyi gibi farklı değişkenler açısından okula uyum ve yürütücü işlev beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin okula uyum düzeyleri;

- a. Cinsiyet,
- b. Doğum tarihi,
- c. Okulöncesi eğitim alıp almama,
- d. Okulöncesi eğitimi alınan kurum türü,

- e. Annenin yaşı,
- f. Babanın yaşı,
- g. Annenin eğitim düzeyi,
- h. Babanın eğitim düzeyi,
- ı. Annenin çalışma durumu,
- i. Babanın çalışma durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Öğrencilerin yürütücü işlev beceri düzeyleri;

- a. Cinsiyet,
- b. Doğum tarihi,
- c. Okulöncesi eğitim alıp almama,
- d. Okulöncesi eğitimi alınan kurum türü,
- e. Annenin yaşı,
- f. Babanın yaşı,
- g. Annenin eğitim düzeyi,
- h. Babanın eğitim düzeyi,
- ı. Annenin çalışma durumu,
- i. Babanın çalışma durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğrencilerin okulöncesi eğitim alıp almama durumuna göre yürütücü işlev beceri düzeyleri, okula uyum düzeylerini yordamakta mıdır?

Önem

Çocuğun ilkokula başlaması, ilk öğretmeni olan aile kurumundan farklı bir yapıya geçişi temsil eder ve bu durum, çoğunlukla çocukla aile için duygusal ve sosyal anlamda kritik bir dönüm noktasıdır. Okul, çocuğun gelişiminde önemli bir dönüm noktası olduğu kadar, onun toplumsal yaşamın bir parçası haline gelmeye başlaması açısından da hayati bir rol üstlenmektedir. Çocukların burada edindikleri deneyimler, yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal uyum becerilerini, öz saygılarını, okul hayatına karşı tutumlarını ve duygusal dengelerini de etkilemektedir. İlk kez aile dışındaki bir çevrede kurallarla ve topluca hareket etme gerekliliğiyle karşı karşıya kalan çocuk için bu süreç, çok boyutlu bir uyum sürecini de beraberinde getirmektedir.

Çocuğun bu yeni ortamdaki ilk deneyimleri, öğretmenlerin, arkadaşlarının ve eğitim ortamının niteliği tarafından şekillendirilmektedir. Çocuk, daha önce alışkın olmadığı kurallarla, öğretmen-öğrenci ilişkileriyle ve farklı sorumluluklarla karşılaştığında hem bireysel hem de duygusal becerilerini ortaya koymak durumundadır. Bu bağlamda, çocuktan beklenen sadece akademik başarı değil, aynı zamanda bu ortamda sosyal uyum sağlamasıdır. Dolayısıyla, uyum süreci, çocuğun yalnızca okuldaki başarısını değil, aynı zamanda genel öğrenme motivasyonunu, özgüvenini ve yaşam boyu öğrenmeye karşı geliştireceği tutumu da doğrudan etkileyen bir süreçtir.

Bu süreçte özellikle yürütücü işlev becerileri, çocuğun hem öğrenme hem de uyum kabiliyetini belirlemede oldukça kritik bir rol oynamaktadır. Yürütücü işlev becerileri; dikkati toplama, plan yapma, düşünceleri organize etme, problem çözme ve davranış kontrolünü yönetme gibi zihinsel süreçleri içermektedir. Bu becerilerin varlığı, çocuğun yeni karşılaştığı karmaşık görevlerle başa çıkabilmesini ve akademik süreçlerde daha etkili olmasını sağlamaktadır. Akademik bilgi ve becerinin elde edilmesinin yanı sıra, yürütücü işlev becerileri çocuğun sosyal ilişkilerini düzenlemesinde ve duygusal dengeyi kurmasında da önemli bir role sahiptir. Okul ortamına uyum ve bu uyumun sürdürülebilir hale gelmesi, bu becerilerin ne ölçüde gelişmiş olduğuyla birebir ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmalar, yürütücü işlev becerilerinin çocukların akademik performansı üzerinde doğrudan etkisi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bu beceriler yalnızca akademik bağlamla sınırlı olmayıp, çocuklarda erken yaşlarda gelişmeye başlayan temel zihinsel süreçlerdir. Çocuğun okulöncesi dönemde kazandığı bu tür beceriler, okul hayatına adaptasyonu kolaylaştırmakla kalmaz; aynı zamanda akademik motivasyonunu, problem çözme yetisini ve sosyal ilişkilerini de doğrudan şekillendirmektedir. Ancak alanyazın tarandığında, özellikle ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum süreçleri ile yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu eksiklik, konunun daha derinlemesine incelenmesini ve bu bağlamda daha fazla bilimsel çalışma yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Okulöncesi eğitim, yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde önemli bir basamaktır. Araştırmalar, okulöncesi dönemde edinilen becerilerin, ilkokul sürecinde hem akademik hem de sosyal başarıyı desteklediğini göstermektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın temel amacı, okulöncesi eğitim alınan kurumların, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu ve yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Çalışma, çocukların farklı türde okulöncesi kurumlarda edindikleri deneyimlerin, ilkokul yaşamına nasıl yansıdığını ve bu deneyimlerin okula uyum süreçlerini nasıl şekillendirdiğini incelemeyi hedeflemektedir.

Çalışmanın bir diğer önemli katkısı, çocukların okula uyum sürecini destekleyen ya da zorlaştıran faktörlerin eğitim uygulamaları bağlamında tanımlanmasına ışık tutmasıdır. Özellikle eğitim politikalarının geliştirilmesi aşamasında, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanacak bir müfredat, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin uyumunu kolaylaştırabilmektedir. Bununla birlikte, bu çalışma; eğitim uygulayıcılarının, araştırmacıların ve politika yapıcıların, eğitim sürecindeki bu kritik döneme daha bütüncül bir şekilde yaklaşmalarına da olanak tanıyabilir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın hem akademik literatüre önemli bir katkı yapması, hem de eğitim sahasındaki uygulamalar için yol gösterici bir rehber olması beklenmektedir. Ayrıca, okulöncesi dönemde yürütücü işlev becerilerinin

geliştirilmesinin, ilkokul çağına geçiş sürecindeki uyum ve başarı üzerinde nasıl bir etki yarattığının daha net anlaşılmasını sağlaması öngörülmektedir. Böylelikle, okulöncesi eğitim ve ilkokula geçiş süreçleri arasındaki bağın daha sistematik bir şekilde ele alınması mümkün olabilecektir.

Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, çocukların okula uyum ve yürütücü işlev becerilerine ilişkin gözlemlerinin objektif olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin, öğretmenlerin okula uyum ve yürütücü işlev becerileri ile ilgili gözlemlerini ortaya çıkarmada yeterli olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmanın örneklemini, Tokat ilinde bulunan ilkokul birinci sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Öğrencilerin okula uyum ve yürütücü işlev becerilerinin ölçümü, kullanılan ölçeklerle ve öğretmenlerin sınıf içi gözlemleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okulöncesi Eğitim: doğumdan ilkokula kadar olan çocukluk döneminde çocuklara, bireysel özelliklerine ve gelişimlerine uygun zengin çevre uyarıcıları ile tüm gelişim alanlarını toplum değerleri doğrultusunda en iyi şekilde yönlendiren eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 2002).

İlkokul: Toplumdaki tüm bireylerin kazanmaları gereken ortak temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı önemli bir örgün eğitim aşamasıdır (Genç, 2005).

Uyum: Organizma ve çevrenin oluşturduğu ilişkidir (Hartmann, 2004).

Okula Uyum: Çocukların farklı ve yeni bir eğitim ortamına geçiş sürecini ve bu sürecin hedeflenen sonucudur (MEB, 2015).

Yürütücü İşlev Becerileri: Bireylerin düşünce ve eylemlerini kontrol ederek

davranışları uzun vadeli amaçlara yönlendirmeyi sağlayan üst düzey bilişsel süreçlerdir (Carlson vd., 2013).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okulöncesi eğitim, ilkokul, okula uyum ve yürütücü işlev becerileri incelenecek ve araştırma konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar özetlenecektir.

Okulöncesi Eğitim

Son yıllarda birbiri yerine kullanılan “Okulöncesi Eğitim” ve “Erken Çocukluk Eğitimi” kavramlarının ortak noktaları bulunmakla birlikte farklı eğitim sürecini ifade etmektedir. Erken çocukluk dönemi 0-8 yaş arası dönem yani ilkokul üçüncü sınıfa kadar olan süreci kapsamaktadır. Bu durumda okulöncesi dönem erken çocukluk döneminin ilk basamağıdır (Kuru Turaşı, 2011). 1948 yılında çocuk eğitime katkı sağlamak amacıyla kurulan sivil toplum örgütü OMEP (World Organization for Early Childhood Education- Dünya Erken Çocukluk Eğitimi Örgütü), erken çocukluk dönemini 0-8 yaş aralığı olarak tanımlamaktadır (http://www.omep-ong.net/eng_index.html). Erken çocukluk yıllarını kapsayan okulöncesi dönem 0-6 yaş çocuğunun gelişiminin en hızlı olduğu yıllar olarak bilinmektedir. Okulöncesi eğitim ise aileden sonra çocuğun programlı bir şekilde tüm gelişimlerini desteklemeyi amaç edinmiş önemli bir eğitim düzeyidir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006).

Okulöncesi eğitim çeşitli kaynaklarda çok farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Örneğin XIV. Milli Eğitim Şurasında okulöncesi eğitim “temel eğitim bütünlüğü içinde, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, 0-72 ay arası çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen, onlara rehberlik eden, toplumun kültürel değerlerine uygun şekilde gelişmelerini ve ilköğretime başlamalarını sağlayan eğitim süreci” olarak tanımlanmıştır (MEB, 1993). Oğuzkan ve Oral (2002) okulöncesi eğitimi, doğumdan ilkokula kadar olan çocukluk döneminde çocuklara, bireysel özelliklerine ve gelişimlerine uygun zengin çevre uyarıcıları ile tüm gelişim alanlarını toplum değerleri doğrultusunda en iyi şekilde yönlendiren eğitim süreci olarak tanımlamıştır. Yılmaz

(2003) da okulöncesi eğitimi, süreç içinde toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yapılan yönlendirmeye vurgu yaparak, 0-72 aylık çocukların tüm gelişim alanlarına, akıl yürütme becerilerine ve yaratıcılıklarına katkı sağlayan, kendini ifade etme becerilerini ve öz denetimlerini geliştiren süreç olarak tanımlamaktadır. Genel olarak okulöncesi eğitim, doğumdan ilkökul yaşına kadar çocukların gelişim düzeylerini ve bireysel farklılıklarını gözetenek zengin uyarıcı çevre içinde bütün gelişim alanlarını desteklemeyi, var olan potansiyellerini ortaya çıkararak kendine yeten bireyler olmasını amaçlayan, aynı zamanda ilkökul için gerekli olan zihinsel ve duygusal yeterliliklere ulaşarak ilkökula hazır oluşlarını sağlamaya yönelik planlı ve sistemli yapılan etkinlikleri kapsamaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002).

Bütün toplumlar kendi gereksinimleri doğrultusunda eğitim amaçları belirlemektedir. Fakat okulöncesi eğitim için belirlenen bazı hedefler tüm toplumlarda ortaktır. Evrensel olarak sayılabilecek amaçlar üç başlık altında sıralanmıştır (Oktay, 2007).

1. Toplumsal Amaçlar,

- Çalışan kadınların çocuklarına bakmak,
- Her çocuğa eğitim vermek ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamak,
- Çocukların birbiriyle ve başkalarıyla iletişim içinde bulunmasına, sosyalleşmesine katkıda bulunmaktır.

2. Eğitici Amaçlar,

- Çocuğun duyu organlarını eğitmek, çevreye (renge, sese, estetiğe) olan duyarlılığını arttırmaktır.

3. Gelişimsel Amaçlar,

- Çocuğun doğal gelişimini temel alarak, gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermektir.

Türkiye’de okulöncesi eğitimin amaçları milli eğitimin genel amaç ve ilkeleri çerçevesinde belirlenmiştir. Buna göre okulöncesi eğitimin amacı,

1. Çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini desteklemek ve iyi davranışlar kazanmasını sağlamak,
2. Çocukları ilköğretim için gerekli hazırbulunuşluk seviyesine ulaştırmak,
3. Şartları elverişsiz ailelerden ve çevrelerden gelen çocukların, eğitimden eksiksiz yararlanmalarını sağlayacak ortamlar oluşturmak,
4. Çocukların Türkçe’yi düzgün ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2024, s.2).

Çocuklar doğumdan itibaren çevrelerini keşfetmek, öğrenmek için doğal eğilim göstermekte ve çevreye karşı fikir oluşturmaya başlamaktadır. Mialaret (1975, s. 25) de “Çocuğun okulöncesi eğitime karşılık olan yaşam dönemi doğrudan doğruya özgür ve içten gelen faaliyetlerin, araştırmaların ve buluşların çağıdır. Çocuğun ömrünün bu yıllarının onu bireysel ve toplumsal faaliyetlerinde izlemek için elverişli” olduğunu ifade etmiştir. Aile ortamında annesi ve diğer aile bireyleriyle güçlü bir duygusal ve sosyal bağ geliştiren çocuk, üç yaşına yaklaştığında yaşlılarıyla bir arada olma ve grup oyunlarına katılma isteği göstermeye başlamaktadır. Bu dönemde artan sosyalleşme isteği, bireysel oyuncaklarla oynamaktan çok, grup etkinliklerine yönelimine zemin hazırlamaktadır. Çocukların birlikte oyun oynaması, onların sosyal deneyimlerini zenginleştirmekte ve yalnızca kendine odaklı bir dünyadan çıkarak başkalarını da önemseyen bir sosyal farkındalığa geçiş yapmalarını sağlamaktadır. “Okulöncesi eğitim kurumları ve bu konuda yapılan diğer uygulamalar çocuğu diğer çocuklarla, eğitsel ve sağlıklı bir ortamda bir araya getirir” (Oğuzkan ve Oral, 2002, s. 5).

Okulöncesi dönem, çocukların topluma uyum sağlaması, yeni beceriler ve tutumlar geliştirmesi, ayrıca gelecekteki kişiliklerinin temellerinin atılması açısından büyük öneme sahiptir (Sevil, 1977, s. 132). Çocuklar okulöncesi eğitime başlamadan önce genellikle aile ortamında, sınırlı bir alan içinde vakit geçirmektedir. Aileden

bağımsız yaşam deneyimleri oldukça kısıtlı ve sosyal çevreleri dar bir yapıya sahiptir. Ancak, okulöncesi eğitim çocuklara hem fiziksel hem de zihinsel ve sosyal açıdan çok daha zengin bir çevre sunmaktadır. Bu ortam, insan ilişkilerini keşfetmelerini, toplumun sosyal değerlerini deneyimlemelerini ve daha geniş bir sosyal ağ geliştirmelerini sağlamaktadır (Özgüven, 1977, s. 147). Bu dönemde çocuklar, akran grupları içinde kendilerini tanıma ve ifade etme yollarını öğrenirken, empati kurma, paylaşma ve iş birliği gibi önemli sosyal becerileri de geliştirmektedir. Okulöncesi eğitimde, çocuklar birbirleriyle etkileşimde bulunurken, farklı karakter ve davranışlar sergileyen arkadaşlarıyla nasıl sağlıklı ilişkiler kuracaklarını keşfetmektedir. Aynı zamanda, grup içinde uyumlu bir şekilde var olabilmek için gerekli olan kuralları ve davranışları öğrenirken, sorumluluk alma ve sorun çözme yeteneklerini de geliştirmektedir. Bu süreç, onlara hem bireysel rahatlık hem de grup içinde emniyet duygusu kazandırmaktadır. Ayrıca, çocuklar bu dönemde aileden farklı tutum ve davranışlara sahip yetişkinlerle uyum sağlama fırsatı bulmakta, böylelikle sosyal yaşama dair çok yönlü tecrübeler edinmektedir. Tüm bu deneyimler, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini derinlemesine etkileyerek, sağlıklı ve dengeli bireyler olmalarına katkı sağlamaktadır.

Düşük sosyo-ekonomik ya da zedeleyici koşullarda büyüyen çocuklar, okul öncesi eğitimin önemini artıran en kritik toplumsal sorunlardan biridir. Bu dezavantajlı koşullar, çocukların fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyebilmekte, topluma uyum sağlama kapasitelerini sınırlayabilmektedir. Ancak, bu çocuklar için planlanacak bilinçli ve destekleyici bir okul öncesi eğitim uygulaması, onların içinde bulundukları yetersiz koşulların etkilerini azaltabilmekte ve daha sağlıklı bir gelişim süreci yaşamalarını sağlayabilmektedir (Oğuzkan ve Oral, 2002).

Çocukların gelişim süreçlerini erken dönemde değerlendirmek hem eğitim hem de psikolojik destek açısından oldukça önemlidir. Kurumlarda yapılan dikkatli gözlem çalışmaları, çocukların bireysel özelliklerini, yeteneklerini ve zorluklarını anlamaya imkân sağlamaktadır. Çocuğun sahip olduğu güçlü yönler ve karşılaştığı zorluklar, yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerini ve duygusal durumlarını da doğrudan etkilemektedir. Bu süreçte, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim izlenerek herhangi bir sorunun erken farkına varılması ve bu konuda hızlıca önlemler

alınması oldukça faydalı bir yöntemdir. Duygusal sorunların çözümlenmesi, çocukların özgüvenlerinin ve dayanıklılıklarının gelişmesine büyük katkı sunmaktadır. Erken dönemde gerçekleştirilen düzenli izleme ve müdahale, çocukların yaşam kalitesini artırmakta ve onları topluma daha sağlam bir şekilde kazandırmaktadır. Oğuzkan ve Oral (2002) da çocuğun yeteneklerinin, eksikliklerinin ve duygusal problemlerinin, okulöncesi eğitim kurumlarının sunduğu dikkatli gözlem ve değerlendirme süreçleriyle erken dönemlerde tespit edilerek gerekli müdahalelerin, koruyucu bir yaklaşım benimsenerek gerçekleştirildiğini belirtmiştir.

Okulöncesi dönem, çocukların gelişim alanları için zemin oluşturan beyin gelişimlerinin ve sinaptik bağlarının yoğun ve hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde çevrenin sunduğu olanaklar çocuğun beyin gelişimine büyük oranda etki etmektedir. Bu nedenle okulöncesi eğitim, çocuğa zengin uyarıcı sunması, gelişim alanlarını desteklemesi anlamında önem kazanmaktadır (MEB, 2013).

Okulöncesi eğitim, çocukların ilkokula daha iyi bir şekilde hazırlanmasına zemin hazırlayan önemli bir süreçtir. Bu eğitim, çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanması, duygusal ve sosyal açıdan hazır hale gelmesini desteklemenin yanı sıra zihinsel gelişiminin desteklenmesinde de önemli etkinlikler sunmaktadır. Çocuğun zihin gelişimi, doğrudan çevresindeki uyarıcıların çeşitliliği ve zenginliği ile şekillenmektedir (Oğuzkan ve Oral, 2002). Çocuk, çevresindeki görsel, işitsel ve dokunsal deneyimlerden beslenerek, öğrenme kapasitesini ve problem çözme yetilerini geliştirmektedir. Bu nedenle, çocuğun çevresindeki fiziksel ve sosyal uyaranların sağlıklı bir zihinsel gelişim için yeterli ve dengeli bir şekilde sunulması oldukça önemlidir.

Sonuç olarak, okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların gelişimine katkısı, büyük ölçüde kurumun atmosferinin niteliğine, eğitim programlarının niteliğine ve yönetim anlayışına bağlıdır. Özellikle öğretmenlerin yaklaşımı, tutumu ve davranışları, bu süreçte belirleyici bir rol oynamaktadır. Ancak, düşük standartlara sahip, iyi yönetilmeyen ve sağlıksız ortamlar sunan okulöncesi eğitim kurumlarının, çocuklar üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği ve beklenen kazanımlardan ziyade zarar verebileceği göz ardı edilmemelidir.

Okulöncesi Eğitimin Temel İlkeleri

Okulöncesi eğitimin amaçlarına ulaşabilmek ve eğitimi doğru bir şekilde yapabilmek, temel alınması gereken bazı ilkeleri gerektirmektedir. Bu ilkelere yönelik farklı görüşler olsa da temelde ortak özellikler etrafında şekillenmektedir (Çakmak Güleç, 2011). Milli Eğitim Bakanlığı'nın okulöncesi eğitim için belirlediği temel ilkeler şunlardır:

1. Okulöncesi eğitim, çocuğun ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak verilmelidir.
2. Okulöncesi eğitim, çocuğun gelişim alanlarını (sosyal-duygusal, dil, bilişsel, psikomotor, özbakım) desteklemeli ve onları ilköğretime hazırlamalıdır.
3. Okulöncesi eğitim veren kurumlarda eğitim ortamları demokratik anlayışa uygun hazırlanmalıdır.
4. Eğitim programları hazırlanırken çocukları ilgi ve isteklerinin yanında çevre ve okulun özellikleri ve olanakları da dikkate alınmalıdır.
5. Eğitime bilinenden başlanmalı, çocukların deneyimleyerek öğrenmesine fırsat tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçe'yi düzgün ve güzel konuşmaları için gereken önem verilmelidir.
7. Eğitim sürecinde çocuklarda sevgi, saygı, hoşgörü duyguları, iş birliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışları geliştirilmelidir.
8. Okulöncesi eğitim çocuğa özgüven, özsaygı ve özdenetim kazandırmalıdır.
9. Okulöncesi dönem çocukları için oyun temelli öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.

10. Çocuklara yönelik tutumlar ve davranışlar, onların benlik gelişimlerini zedeleyici olmamalıdır.

11. Çocukların özgür davranış geliştirmesine olanak sağlanmalı, ihtiyaç durumunda destek sağlanmalı ve rehber olunmalıdır.

12. Çocukların kendi duygularının ve başkalarının duygularının farkında olmaları, anlatmaları, iletişim kurmaları desteklenmeli, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri geliştirilmelidir.

13. Eğitim etkinlikleri aile katılımlarıyla desteklenmelidir.

14. Eğitim süreci, çocukların gelişimleri izlenerek değerlendirilmeli ve düzenlenmelidir (MEB, 2013, s.3).

Okulöncesi Eğitimin Dünyadaki Tarihsel Gelişimi

Okulöncesi eğitimle ilgili düşüncelere İlk Çağ dönemi Yunan filozoflarının yapıtlarında rastlanmaktadır. Ünlü düşünürlerden Platon, bireyin yetişkinlikteki uyumu ve yeterliliği konusunda erken çocukluk eğitiminin önemini vurgularken çocukların bireysel farklılıkları gözetilerek eğitilmesi gerektiğini belirtmektedir. Eğitimin sadece toplumun elit kesimi için verildiği bu dönemde, eğitimin ilk basamağı evde başlamakta, sonraki yıllarda çocuğun yeteneğine göre askeri eğitime veya özel okullara gönderilmekteydi. Eğitimin temel amacı bireyi estetik ve fiziki yönden bütün olarak yetiştirip düşüncenin geliştirilmesiydi (Oğuzkan ve Oral, 2002).

Kilise ve dini kuralların hâkim olduğu 3. ve 4. yüzyıllarda çocuklar altı-yedi yaşlarına kadar sosyal yaşamdan uzak tutularak istek ve düşünceleri önemsizmemekte, sonraki yıllarda ise toplum içinde yetişkin rolü verilmekteydi. Erkek çocuklara yönelik olan eğitim ise çoğunlukla dinsel temaların işlendiği ve yetişkinlikte onlardan beklenen rollere uygun yetiştirilmelerinin amaç edinildiği alanlardan oluşuyordu. İlk Çağ eğitimcilerinden Romalı M. F. Quintilianus (M.S.35-96), çocukların akranları içinde ilişkiler kurmasının yararlı olacağını, bedensel ceza ile eğitmenin çocukları olumsuz

etkilediğini savunmasına karşın Orta Çağ boyunca bu düşünce önemsenmemiş, eğitimde bedensel ceza yöntemi kullanılmaya devam etmiştir (Oğuzkan ve Oral, 2002).

13. ve 15. yüzyıllar arasında yeni kıtaların keşfi, yerleşim yerlerinin hacimce büyümesi, aile biriminin küçülmesi; 15. yüzyıl Rönesansı ve 16. yüzyıl Reformu ile toplumlardaki ekonomik, sosyal, politik ve dini gelişmeler çocuğun aile içindeki ilgisini artırmıştır. 17. yüzyılda klasik eğitim anlayışı yerini realist yaklaşıma bırakmıştır. Moravian Kilisesi Piskoposu John A. Comenius (1592-1670), çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, onların duyularını çeşitli uyarıcılar aracılığıyla geliştirmeyi önermekteydi (Oğuzkan ve Oral, 2002). Rousseau ve Pestalozzi'nin düşünce ve uygulamalarına yön veren İngiliz düşünür John Locke (1632-1704), çocuğu "boş bir levhaya" benzeterek, davranış üzerinde çevrenin etkili olduğunu, bedensel cezanın sakıncalarını vurgulamıştır. Öte yandan çocuğun ilgisini çeken eğitim yöntemlerinin kullanılmasını, eğitimin oyun ortamında verilmesini önermiştir (Oğuzkan ve Oral, 2002). 18. yüzyılda Natüralist görüşü savunan reformcu Fransız Jean Jacques Rousseau (1712-1778), çocukların hak ve özgürlüklerini savunarak, onları sert tutumlarla eğitmek yerine ilgi ve yeteneklerinin özgür ortamda geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Rousseau "Emile" adlı kitabında yaşamın ilk yıllarının kritik olduğunu savunmuş, bu dönemde yapılan aktivitelerin özgürlükçü ve çeşitli materyaller aracılığıyla yaparak yaşayarak deneyimlemenin önemini vurgulamıştır (Oğuzkan ve Oral, 2002).

Doğumla birlikte öğrenmenin de başladığını ifade eden 19. yüzyıl eğitimcilerinden İsviçreli Johann H. Pestalozzi (1742-1827), öğrenmede deneyimlemenin gerekliliğini ortaya koymuş, çocukların gelişim düzeylerine uygun "yaparak yaşayarak" öğrenme ilkesini gündeme getirmiştir. Bu doğrultuda yoksul ve kırsal kesimde yaşayan çocuklar için okullar açmıştır (Oğuzkan ve Oral, 2002). Öte yandan anneyi en iyi eğitimci olarak görmüş, sevgiye dayalı ilişkiyle anne ve çocuğun karşılıklı birbirini eğitebileceğini savunmuştur (Oktay, 2007). Pestalozzi'nin görüşlerinden etkilenen Alman eğitimci Friedrich W. A. Frobel (1782-1852), okulöncesi eğitimin anaokullarında eğitimci tarafından üstlenilmesi gerektiği düşüncesiyle 1840 yılında "Kindergarten" adlı ilk anaokulunu açmıştır. Frobel eğitimin, bireysel farklılıklar ve gelişimin devamı ilkesi göz

önünde bulundurularak özgür ortamlarda oyun temelli verilmesi gerektiğini savunmuştur (Aral ve diğ., 2000; Bilir, 1994).

Zihinsel engeli bulunan çocuklarla ilgilenen ve kullandığı yöntemlerle çocuk eğitimine büyük katkı sağlayan İtalyan eğitimcilerden Maria Montessori, aynı yöntemlerle normal çocuklarda da gelişme sağlanacağı düşüncesiyle Roma’da (1907) ilk çocuk evini (Casa dei Bambini) açmıştır. Erken çocukluk döneminde zihnin “emici” yeteneğe sahip olduğunu, bu nedenle çevrenin de etkilediği erken çocukluk dönemini kritik dönem olarak kabul etmiştir (Bilir, 1994).

Frobel ve Montessori’dan sonra farklı ülkeler de okulöncesi eğitim veren kurumlar açmaya başlamıştır. Londra’da beş yaş altı yoksul çocukların bakım ve sağlık ihtiyaçlarıyla ilgilenen Margeret Mc Millan ve kardeşi Rachel tarafından ilk “yuva” (1911) açılmıştır. Mc Millan kardeşler çocuklardaki bilişsel ve zihinsel gelişimlerin sağlıkla ilişkisini gözlemledikten sonra eğitsel uygulamalara yönelmiştir. Bu tarz sosyal yardım amaçlı açılan kurumlar dışındaki diğer okulöncesi kurumları, üniversite ve kolejler için laboratuvar amacıyla açılmıştır (Aral ve diğ., 2000).

Avrupa ülkelerinde okulöncesi eğitim kurumlarının yaygınlaşması, sanayi alanında hızlı gelişmiş Fransa, İngiltere ve Almanya gibi ülkelerde 20. yüzyıl başlarında gerçekleşirken sanayileşmede geride kalmış ülkelerde 1960’tan itibaren okulöncesi eğitim kurumlarının yaygınlaşması hızlanmıştır (Arslan, 2005). Günümüzde yaygın olan okulöncesi eğitim kurumları birçok Avrupa ülkesinde farklı eğitim kurumlarında verilmektedir (Bardak, 2019).

Okulöncesi Eğitimin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi

Türk kültüründe okulöncesi dönemdeki çocuklara eğitim verme düşünce ve uygulamaları, onuncu ve onbirinci yüzyıllarda Farabi ve İbni Sina ile başlamış, 12. ve 13. yüzyıllarda Gazali ve Gazan Mahmut Han; 15. ve 16. yüzyıllarda Amasyalı Hüseyin Ali; 18. yüzyılda Erzurumlu İbrahim Hakkı gibi düşünürler ve eğitimcilerle devam etmiştir. Görüş ve uygulamalar genel olarak benzerlik göstermiş çocuk sağlığı ve eğitim hakkındaki düşünceleriyle halka yön vermişlerdir (Akyüz, 2019; Bardak, 2019). 19.

yüzyıl Tanzimat dönemiyle birlikte Pestalozzi, Frobel ve Montessori başta olmak üzere Batı eğitimcilerin görüş ve uygulamaları çeviriler aracılığıyla Osmanlı eğitimine girmeye başlamıştır (Bardak, 2019).

İslam dünyasında çocukların dini bilgiler öğrendiği Küttab denilen kurumlar, Osmanlı Devleti döneminde de 2-7 yaş arası çocuklara dini eğitime önem veren Sıbyan mektepleri, Darüleytam, Islahhane gibi kurumlar şeklinde devam etmiştir. Bu kurumlar her ne kadar okulöncesi dönem çocuklarına yönelik olsa da tam manasıyla okulöncesi eğitim kurumu niteliği taşımamaktadır (Akyüz, 2019).

II. Meşrutiyetten önce 1905 yılından itibaren bazı illerde, 1908'den sonra ise İstanbul'da özel anaokulları açılmış, 1912-1913 Balkan Savaşları'ndan sonra ise resmi anaokulları açılıp yaygınlaşmaya başlamıştır (Akyüz, 2019; Çelik ve Gündoğdu, 2007; Öztürk, 1998). 6 Ekim 1913'te yürürlüğe giren “Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati'nin (İlköğretim Geçici Kanunu) üç, dört ve beşinci maddelerinde; anaokulları ve sıbyan okulları ilköğretim arasında gösterilmiş, bu kurumlarda 4-7 yaş aralığındaki çocuklara verilecek eğitimin içeriği (faydalı oyunlar, ilahiler, vatani şiirler, elişleri, tabiat bilgisi) ve bu kurumların yaygınlaştırılmasına yönelik ifadeler yer almıştır (Bardak, 2019).

1915'te yürürlüğe giren “Ana Mektepleri Nizamnamesi” ile açılmaya başlanan anasınıfı ve anaokullarına öğretmen yetiştirmek için bir yıl süreyle öğretim veren Ana Öğretmen Okulları dört yıllık faaliyetten sonra kapanmıştır (A. Bedri Ediz, 1951; akt. UNESCO, 1977). 1927-1928 yıllarında Ankara'da açılan Ana Öğretmen Okulu, 1930-1931 yıllarında İstanbul'da bulunan Kız Öğretmen Okuluna taşınmış, bu okul da 1933'te kapanmıştır. Resmi anaokulların faaliyetleri bu iki öğretmen okulunun açma kapanma sürecinde devam etmiş, bu yıllar dışında faaliyet göstermemiştir (Varış, 1970; akt. UNESCO, 1977).

Cumhuriyet'in ilan edildiği 1923 yılında 38 ilde bulunan 80 okulöncesi eğitim kurumunda 5880 öğrencinin eğitim gördüğü, 136 öğretmenin çalıştığı görülmektedir (Oktay, 1990). Ülke şartları ve yapılan yenilikler ilköğretim kurumlarının önceliğini gerektirdiğinden mevcut okulöncesi kurumların sayısında gelişme gözlenmemiştir. Bu

nedenle okulöncesi eğitim yerel yönetimler ve aile sorumluluğuna bırakılmıştır (Oktay, 1983).

IV. Milli Eğitim Şurası'nda (1949) yeniden gündeme gelen okulöncesi eğitimle ilgili ailede eğitim ortamları üzerinde durulmuş, V. Milli Eğitimi Şurası'nda (1953) ise okulöncesi eğitim kurumlarının açılması ferdi teşebbüslere ve yerel yönetimlere bırakılmıştır (Ataünal ve Özalp, 1977). Okulöncesi eğitim kurumları 5 Ocak 1961 tarihli 222 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu"nda isteğe bağlı eğitim kademesi olarak yerini almıştır. Bundan sonraki milli eğitim şuralarında, kalkınma planlarında ve hükümet programlarında ise okulöncesi eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması ve önemi ele alınmış fakat uygulamaya geçirilememiş veya başarısız olmuştur (Oğuzkan ve Oral, 2002). 1973 yılında yayınlanan 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile okulöncesi eğitim örgün eğitim içine dâhil edilmiş, 1992 yılında Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Canpolat, 2002).

Okulöncesi eğitimin gelişmesine ve yaygınlaşmasına katkı sağlamak için uygulanan modeller bulunmaktadır. Başlangıçtan beri uygulanan kurum merkezli eğitim modeline ek yeni ve farklı olarak aile merkezli eğitim modeli, kurum, aile ve toplum merkezli modeller ve uzaktan eğitim modelleri uygulanmaktadır (Çelik ve Gündoğdu, 2007).

Türkiye'de Okulöncesi Eğitim

Günümüzde, okulöncesi eğitim uygulamaları, farklı yasa ve yönetmeliklerle yönlendirilen çeşitli "Kurum Temelli Eğitim Modelleri" aracılığıyla gerçekleşmektedir. Resmi ve özel kurumlar, yerel yönetimler, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları, bu modellerin geliştirilmesi ve uygulanmasında önemli rol oynamaktadır. Türkiye'de, bu alandaki en büyük sorumluluk Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ile Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne aittir.

Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim sisteminin temellerini şekillendiren politikalar üretirken, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı çocukların gelişimini destekleyen sosyal hizmet projeleri geliştirmektedir. Bu iki bakanlık, ortaklaşa yürüttükleri projelerle,

nitelikli eğitim sunumunu arttırmayı hedeflemektedir. Kurum temelli eğitim modelleri, çocukların gelişim düzeyleri ve ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmakta, bu sayede eğitim süreçlerinin etkinliği artırılmaktadır.

Okulöncesi eğitim, bireylerin sosyalleşme süreçlerinin ve temel becerilerin kazandırılmasının yanı sıra, ailelerin de çocuklarının eğitimine aktif katılımını teşvik etmektedir. Bu bağlamda, kurum temelli eğitim modelleri, sadece çocuklar için değil, aileler ve toplum için de önemli yararlar sağlamaktadır. Bu yapılar aracılığıyla, eğitimde eşitlik sağlanmakta, sosyal dayanışma ve toplumsal farkındalık artmaktadır. Sonuç olarak, Türkiye'de okulöncesi eğitimde uygulanan kurum temelli eğitim modellerinin büyük bölümünü Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı yürütmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okulöncesi Eğitim Veren Kurumlar

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda okulöncesi eğitim ilköğretim yaşına gelmemiş çocukların eğitimini kapsamaktadır ve isteğe bağlıdır. Okulöncesi eğitim, anaokullarında, ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında ve uygulama sınıflarında yapılmaktadır (MEB, 1973). Resmî ve özel bağımsız anaokulu, 36-68 aylık (Eylül ayının sonu itibarıyla) çocukların eğitimi için açılan okullardır. Resmî ve özel ana sınıfı, 57-68 aylık (Eylül ayının sonu itibarıyla) çocukların örgün ve hayat boyu öğrenme kurumlarında eğitim aldığı sınıflardır. Uygulama sınıfları ise 36-68 aylık (Eylül ayının sonu itibarıyla) çocukların eğitimi amacıyla mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında açılan sınıflardır.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na Bağlı Okulöncesi Eğitim Veren Kurumlar

2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ve 633 sayılı Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname hükümleri dayanak alınarak hazırlanan 30 Nisan 2015 tarihli Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik, 0-66 aylık çocuklara gelişim, beslenme, bakım ve korunma hizmet vermeyi

amaçlamaktadır. Gündüz bakımevleri, 25-66 aylık çocuklar için; kreşler ise 0-24 aylık çocuklar için hizmet veren kuruluştur. Kreş ve gündüz bakımevleri Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı eğitim programlarını uygulamakla yükümlüdür. Çocuk yuvaları, 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu dayanak alınarak hazırlanan 7 Ocak 1999 tarihli Çocuk Yuvası Yönetmeliği'ne göre, korunmaya muhtaç 0-12 yaş arası çocukların psikososyal, bedensel ve duygusal gelişimlerinin sağlandığı, topluma yararlı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan kurumlardır. Çocuk evleri, 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ve Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme hükümlerine bağlı olarak hazırlanan 5 Ekim 2008 tarihli Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmeliğe göre, korunmaya muhtaç 0-18 yaş çocukların korunması, meslek sahibi edilmesi, izlenmesi ve desteklenmesiyle yükümlü evlerdir.

Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları

Toplum temelli kurumlar, Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı olarak 4-6 yaş grubundaki çocuklara yönelik düzenlenen kurslar, dernekler ve belediyeler tarafından sunulan eğitim imkânlarını kapsamaktadır. 17 Eylül 2011 tarihli 653 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile 633 sayılı Kanunun ek üçüncü maddesinin yürürlükten kaldırılmasıyla Kur'an kurslarındaki yaş sınırlamasına düzenleme getirilmiştir (m. 15). Kur'an kurslarında yaş sınırlamasının kaldırılmasıyla Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından geliştirilen "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı" 2013-2014 öğretim yılında on ilde pilot uygulama ile başlatılmış 2014-2015 öğretim yılından itibaren ise tüm illerde, Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından belirlenen kriterlere uygun Kur'an Kursu öğretmenleri eliyle uygulanmaya başlanmıştır. Söz konusu programla 4-6 yaş grubu çocuklara değerler eğitiminin ve Kur'an-ı Kerim'in şekil ve ses bakımından tanıtılması amaçlanmaktadır (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014).

4-6 yaş arası Kur'an kursları, Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde okulöncesi çocuklara yönelik yaygın din eğitimi kurumlarıdır. 4-6 yaş Kur'an kurslarının müfredatında, bu kurslarda görev yapan öğretmenlerin, Kur'an kursu öğretmenlerinin Kur'an öğretimi için genel olarak sahip olması gereken temel ve özel becerileri sağlamanın

yanında “4-6 yaş grubu Kur’an kurslarında görevlendirilecek öğretmenlerde okulöncesi çocuk gelişimi ve eğitiminin özelliklerini tanımaya yönelik temel eğitim teşkil eden kurs programını tamamlamış olma şartı aranmaktadır” (webdosyasp.diyanet.gov.tr). 4-6 yaş Kuran kursları, erken yaşlardan itibaren dini eğitime ilgi duyan ailelere alternatif bir seçenek sunmasıyla öne çıkmakta, ancak 2023-2024 öğretim yılı verilerine göre eğitim alan öğrenci sayısının 250 bini bulması, bu kursların niteliği ve içeriklerinin yeterliliği hakkında sorgulamalara yol açmaktadır. Tablo 1’de öğretim yıllarına göre kurum, öğrenci ve öğretmen sayıları verilmiştir.

Tablo 1. Öğretim Yıllarına Göre Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri

Öğretim Yılı	Kurum Türü	Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
2020-2021 Öğretim Yılı	Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlar (Resmi+Özel)	30.978	1.225.981	95.049
	Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına Bağlı Kurumlar	1.442	36.562	7.536
	Toplum Temelli Kurumlar	2.252	50.220	8.095
	Diyanet İşleri Başkanlığına Bağlı 4-6 Yaş Kur’an Kursları/Sıbyan Mektebi	-	-	-
2021-2022 Öğretim Yılı	Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlar (Resmi+Özel)	14.124	1.885.004	63.142
	Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına Bağlı Kurumlar	2.242	89.586	10.371
	Toplum Temelli Kurumlar	4.651	127.258	13.363
	Diyanet İşleri Başkanlığına Bağlı 4-6 Yaş Kur’an Kursları/Sıbyan Mektebi	-	-	-
2022-2023 Öğretim Yılı	Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlar (Resmi+Özel)	18.244	2.055.350	87.323
	Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına Bağlı Kurumlar	2.267	85.541	10.519
	Toplum Temelli Kurumlar	5.244	154.417	15.953
	Diyanet İşleri Başkanlığına Bağlı 4-6 Yaş Kur’an Kursları/Sıbyan Mektebi	-	192.063	-
2023-2024 Öğretim Yılı	Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlar (Resmi+Özel)	18.866	1.954.202	84.067
	Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına Bağlı Kurumlar	2.298	81.465	9.983
	Toplum Temelli Kurumlar	5.306	122.506	12.85
	Diyanet İşleri Başkanlığına Bağlı 4-6 Yaş Kur’an Kursları/Sıbyan Mektebi	-	-	-

Tablo 1’de sunulan veriler, Türkiye’deki okulöncesi eğitim kurumlarının yapısında ve öğrenci sayılarında önemli değişiklikler olduğunu göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı kurumlar, hem kurum sayısı hem de öğrenci sayısı açısından yıllar içinde dalgalanmalar göstermiştir. 2020-2021 öğretim yılından sonra, MEB’e bağlı kurum sayısında düşüş yaşanmış, ancak sonraki yıllarda artış eğilimi gözlemlenmiştir. Öğrenci sayısı ise genel olarak artış göstermiş, son yılda ise bir miktar düşüş yaşanmıştır. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’na bağlı kurumlarda kurum sayısı nispeten istikrarlı kalırken, öğrenci sayısı 2021-2022 öğretim yılında önemli bir artış göstermiş, sonraki yıllarda ise düşüş eğilimine girmiştir. Toplum temelli kurumlarda ise hem kurum sayısı hem de öğrenci sayısında sürekli bir artış gözlemlenmektedir, bu da toplum temelli okulöncesi eğitimin öneminin arttığına işaret edebilir. Diyanet İşleri Başkanlığı’na bağlı 4-6 Yaş Kur’an Kursları/Sıbyan Mektebi’nin öğrenci sayısı ise 2022-2023 öğretim yılında ilk kez belirtilmiştir ve önemli bir sayıya ulaşmıştır. Bu durum, dini temelli okulöncesi eğitimin de yaygınlaştığını göstermektedir. Genel olarak, veriler okulöncesi eğitimin çeşitlendiğini ve farklı kurum türlerinin bu alanda rekabet ettiğini ortaya koymaktadır. Bu eğilimlerin gelecekte nasıl şekilleneceği, eğitim politikaları ve toplumsal talepler doğrultusunda belirleneceği öngörülmektedir.

İlkokul

İlköğretim, bireylerin hayatındaki en kritik eğitim basamaklarından biri olarak öne çıkar. 6-14 yaş grubundaki öğrencilere temel bilgi ve becerilerin kazandırılması amacıyla düzenlenen bu süreç, bireylerin hem bir sonraki eğitim kademesi olan ortaöğretime hem de hayata hazırlanmasında büyük bir role sahiptir (Oktay, 2018). Bu süreçte öğrenciler hem akademik hem de sosyal açıdan geleceğin temellerini atmaktadır. İlköğretim süreci boyunca bireylere okuma yazma, temel matematik becerileri, fen bilimleri hakkında temel bilgiler gibi akademik alanlarda yeterlilik kazandırılmaktadır. Bu kazanımlar, bireyin yalnızca akademik başarı sağlamasının değil, aynı zamanda problem çözme ve eleştirel düşünme gibi daha karmaşık beceriler geliştirmesinin temelini oluşturmaktadır. Öte yandan, özgüven, empati, iş birliği ve sosyal iletişim becerilerini geliştiren dersler ve etkinlikler, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimine de katkıda bulunurken bir toplumun parçası olmayı, hak ve sorumluluklarını öğrenmeyi ve temel

vatandaşlık bilinci geliştirmeyi sağlamaktadır (Oktay, 2018). Bu süreç, bir yandan onların gelecekteki sosyal rollerine hazırlanmalarını sağlarken, diğer yandan toplumsal uyumun artmasına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca bu yaşlarda kazandırılan değerler, bireylerin karakter gelişimi üzerinde derin bir etki yaratmaktadır. Çocukların sosyal becerilerinin ve duygusal özelliklerinin gelişiminde ilköğretim önemli rol oynamaktadır. “İlköğretim, toplumdaki tüm bireylerin kazanmaları gereken ortak temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı önemli bir örgün eğitim aşamasıdır” (Genç, 2005, s.42). İlkokul, bilişsel beceri düzeyinde çocukları okuryazarlık, matematik, tarih ve coğrafya ile donatarak onların dünyaya ve ait oldukları topluma dair akılcı ve gerçekçi bakış açısı geliştirmelerine önemli katkı sağlamaktadır (Dewey, 2010).

Pek çok ülkede okul öncesi eğitim isteğe bağlı tutulsa da ilköğretim genellikle zorunlu eğitim kapsamındadır (Oktay, 2018). Bunun nedeni, ilköğretimin bireylerin yalnızca akademik başarılarında değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerinde de temel belirleyici rol oynamasıdır. İlköğretim süresince kazanılan bilgi ve beceriler, bireylerin tüm eğitim hayatının ve hatta mesleki başarılarının temelini oluşturmaktadır. Çocuğun yaşadığı toplumun üyesi olabilmesi, toplumun bir parçası olduğunu anlaması ve sosyal sorumluluklarını yerine getirebilmesi ancak bireyin sosyal yaşam için gerekli olan sosyal becerileri kazanmasıyla mümkündür. “Sosyal yönden gelişmiş yani sosyalleşmiş bir birey, içinde yaşadığı toplumun normlarına ve beklentilerine uygun davranışlar gösterir, kendi gereksinim ve istekleri ile toplumun istek ve beklentileri arasında denge sağlayabilir” (Çubukçu ve Gültekin, 2000). İlkokullar çocukların tutum ve davranışlarının oluşmasına, diğer alışkanlıklarının olgunlaşmasına, sosyal becerileri ve duygusal özelliklerinin değişmesine ve gelişmesine temel olan okullardır (Dewey, 2010). Dolayısıyla, bu dönem, hem bireysel hem de toplumsal gelişim açısından hayati bir öneme sahiptir.

İlköğretim dönemi, insan yaşamının 6-14 yaş aralığını kapsayan kritik bir dönüm noktasıdır ve bu süreç hem birey hem de yurttaş olarak bireylerin kişisel gelişimlerinde kalıcı izler bırakmaktadır. Çocuklar, ilköğretim süreci boyunca zihinsel, sosyal ve duygusal açıdan önemli bir gelişim göstermekte, ancak bu gelişim genellikle fiziksel gelişim kadar belirgin olmayabilmektedir. Öğretmenlerin, çocuklarla kurdukları yakın

ilişkiler ve onların bireysel özelliklerini tanımaları, büyüme ve gelişme kavramlarının ilköğretim eğitiminin temel bir parçası olarak kabul edilmesine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla, okul çağı çocuklarının büyümesi ve gelişmesi, yalnızca bireysel eğitim süreçleriyle değil, aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk olarak da ele alınmalıdır (Oktay, 2007).

İlköğretim, bireylerin temel bilgi, beceri ve değerlerle donatıldığı, kişisel ve toplumsal gelişim açısından kritik bir öneme sahip olan bir eğitim kademesidir. Özellikle, ilköğretim sonrası öğrenim yaşamına devam etmeyecek bireyler için bu süreç, yaşam boyu edinecekleri bilgi ve yetkinliklerin temelini oluşturmaktadır (Oktay, 2018). Bu bağlamda, ilköğretim eğitiminin nitelikli ve verimli bir şekilde sunulması, bireylerin hayatta karşılaşacakları zorluklarla başa çıkabilmesi, topluma uyum sağlayabilmesi ve sorumluluk bilinci taşıyan vatandaşlar haline gelebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, ilköğretimin sadece bireylerin değil, aynı zamanda bir ülkenin sosyoekonomik yapısının gelişimi üzerindeki etkisi yadsınamaz ve bu durum tarih boyunca eğitim politikalarının temel taşlarından biri olmuştur.

İlkokulun Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de ilköğretimin tarihsel gelişimi, ilköğretim kurumlarının kuruluşunun Türklerin İslam dinini kabulüne kadar dayanan köklü bir geçmişe işaret etmektedir. Ancak, düzenli ve sistematik yapıdaki ilköğretim kurumlarının ortaya çıkışı, Anadolu Selçukluları ve beylikler döneminde görülmeye başlanmıştır. Bu dönemde, mektep ve küttab adı verilen kuruluşlarda, yalnızca temel okuryazarlık becerileri değil, aynı zamanda Kur'an, din bilgisi ve aritmetik eğitimi de verilmekteydi. Osmanlı döneminde ise bu ilköğretim kurumları "Sıbyan Mektebi" olarak adlandırılmış; varlıklı bireyler yahut devlet tarafından temelleri atılarak, giderleri ise vakıflar tarafından karşılanmıştır (Akyüz, 2019).

Osmanlı Devleti’nde eğitimin yaygınlaştırılması uzun yıllara dayanan bir süreçtir. 1824 yılında, II. Mahmut’un yayımladığı bir fermanla İstanbul’da ilköğretimin zorunlu hale getirilmesi, bu alanda önemli bir adım olmuştur. Bu ferman, halkın eğitim seviyesini artırmayı ve eğitim kurumlarının yaygınlaşmasını hedeflemiştir. Ancak başlangıçta

sadece İstanbul'da geçerli olan zorunluluk, ilerleyen yıllarda tüm ülke geneline yayılmıştır. 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamiyesi, ilköğretimi tüm Osmanlı topraklarında zorunlu hale getirmiştir. Bu düzenleme, eğitimde bir standart oluşturmayı ve ilköğretimin yaygınlaştırılmasını amaçlamıştır. Osmanlı döneminde ilköğretimin önemine dair bir diğer kritik dönemeç, 1913 yılında yürürlüğe giren İlköğretim Geçici Kanunu olmuştur. Bu kanun ile ilköğretim parasız hale getirilmiş ve eğitim süresi altı yıla çıkarılmıştır. Eğitimi daha ulaşılabilir hale getiren bu adım, halkın eğitime olan ilgisinin artmasına katkıda bulunmuştur. Cumhuriyet'in ilanından sonra ise eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapılmıştır. 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim kurumlarının tek bir çatı altında toplanması sağlanmış, böylece eğitimde birlik sağlanmıştır. Bu dönemde ilköğretim süresi beş yıla indirilmiş, ancak eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Cumhuriyet dönemiyle birlikte eğitimin laikleşmesi ve modernleşmesi öncelikli hedefler arasında yer almıştır (Oktay, 2018).

1973 yılında yayımlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, temel eğitimde önemli bir değişikliği beraberinde getirmiştir. Bu kanun ile ilkokul ve ortaokul birleştirilmiş ve sekiz yıllık kesintisiz eğitim modeli uygulanmaya başlanmıştır. Bu düzenleme, eğitimin kesintisiz bir süreç olarak devam etmesini sağlamış ve öğrencilerin temel bilgi düzeylerini artırmayı hedeflemiştir. Eğitimi daha yaygın hale getirmek ve fırsat eşitliğini sağlamak için 18 Ağustos 1997'de çıkarılan 4306 sayılı yasa ile sekiz yıllık kesintisiz eğitim tüm ülke genelinde zorunlu kılınmıştır. Bu yasa ile Türkiye'de eğitimin yaygınlaşması ve herkes tarafından erişilebilir hale gelmesi amaçlanmıştır.

Türkiye'de ilköğretim sisteminde gerçekleştirilen son köklü değişiklik, 30 Mart 2012 tarihinde çıkarılan 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile ortaya çıkmıştır. Bu kanun, 1997 yılında yürürlüğe giren sekiz yıllık kesintisiz eğitim modelini sona erdirerek kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen kesintili eğitim sistemini benimsemiştir. Böylelikle zorunlu eğitim süresi, dörder yıllık iki aşamalı ilköğretim ve dört yıllık ortaöğretim olmak üzere toplam 12 yıla çıkarılmıştır. Bu düzenleme, ülkede zorunlu eğitimin yapısını ve işleyişini kapsamlı biçimde değiştirmiştir. Söz konusu kanunun getirdiği önemli yeniliklerden biri, mecburi

eğitime başlama yaşının 66 ay olarak belirlenmesidir. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 3. maddesi bu doğrultuda değiştirilerek, zorunlu ilköğretim çağının 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsadığı ve bu çağa dair başlangıç ve bitiş tarihlerinin daha açık biçimde tanımlandığı hükme bağlanmıştır. Buna ek olarak, kanunda Milli Eğitim Bakanlığının 61-66 ay arasındaki çocukların velilerinin yazılı talebi üzerine ilkokula kaydolmalarına da imkân tanıdığı belirtilmiştir (Oktay, 2018).

Yeni sistemle ilgili uygulamalarda, okulöncesi eğitim kurumları ve ilkokula kayıt konusunu netleştirmek üzere, 26 Temmuz 2014 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin üçüncü bölümünde kayıt kabul ilkeleri daha ayrıntılı şekillendirilmiştir. 4+4+4 sistemine geçişin en temel sebeplerinden biri, eğitim sürecini kademeli hale getirerek öğrencinin farklı yaş dönemlerindeki gelişim özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun programlar hazırlamaktır. Bununla birlikte, zorunlu eğitime başlama yaşının düşürölmesi ve esnek uygulamalara olanak tanınması, çocukların erken yaşlarda eğitime başlanması'nın çeşitli avantajlarını da beraberinde getireceği düşünülmüştür. Ancak 2012 yılında yürürlüğe giren 4+4+4 eğitim sistemi olarak bilinen düzenleme, bu açıdan ciddi eleştirilere maruz kalmıştır. Bu eleştirilerin temelinde, Bakanlığın söz konusu düzenlemeyi hazırlarken konunun uzmanlarına yeterince danışmamış olması ve uzmanların uyarılarını göz ardı etmesi yatmaktadır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyelerinin 5 Mart 2012 tarihinde yayımladıkları Fakülte Kurulu kararında, 4+4+4 modeline ilişkin önemli eleştiriler dile getirilmiştir. Bu karar, söz konusu sistemin eğitim hakkına erişimi engellediğini ve çocukların gelişim süreçlerini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Kararda özellikle, zorunlu ilköğretime başlama yaşının bir yıl erkene alınmasının ve okul öncesi eğitimin zorunlu eğitimin dışında bırakılmasının, çocuğun gelişim ve eğitimine ilişkin bilimsel verilere uygun olmadığı vurgulanmıştır. Uzmanlar, bu durumun çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinde geri dönölmesi zor sorunlara yol açabileceği konusunda ciddi uyarılarda bulunmuşlardır. Bir diğer önemli eleştiri ise mesleki yöneltmenin erkene alınmasıyla ilgilidir. Uzmanlar, çocukların mesleki yönelimlerini belirlemek için gerekli olan bilişsel ve duygusal olgunluğa erken yaşlarda ulaşamadıklarını ifade etmektedir. Bu nedenle, mesleki yönlendirmenin erkene alınmasının çocukların ilgi ve yeteneklerini doğru bir şekilde değerlendirme süreçlerini

olumsuz etkileyebileceği ve bireylerin yanlış yönlendirilmesine yol açabileceği belirtilmiştir. Bu durum hem bireysel gelişim hem de toplumsal kalkınma açısından ciddi riskler taşımaktadır (Akyüz, 2019). Tüm bu eleştirilere rağmen, Bakanlığın 4+4+4 eğitim modelini hayata geçirirken uzman görüşlerini dikkate almamış olması, eğitim politikalarının hazırlanmasında bilimsel ve katılımcı bir yaklaşımın benimsenmediğini göstermektedir. Oysa eğitim gibi toplumun tüm kesimlerini ilgilendiren bir konuda, uzmanların uyarılarına kulak verilmesi ve karar alma süreçlerinin şeffaf bir şekilde yürütülmesi hem sistemin başarısı hem de kamuoyunun desteği açısından kritik bir gerekliliktir. Sonuç olarak, 4+4+4 eğitim sistemi, uygulamaya konduğu günden itibaren çeşitli tartışmalara ve eleştirilere neden olmuştur. Uzmanların bilimsel temellere dayalı uyarıları dikkate alınmadığı için, bu sistemin eğitim alanında yarattığı sorunlar günümüzde de etkisini sürdürmektedir. Eğitim politikalarının başarısı, sadece yasal düzenlemelerle değil, aynı zamanda bu düzenlemelerin bilimsel bir temele oturtulması ve geniş bir istişare süreciyle desteklenmesiyle mümkündür. Bu bağlamda, gelecekte benzer sorunların yaşanmaması için, eğitim politikalarının hazırlanmasında uzman görüşlerine daha fazla önem verilmesi ve katılımcı bir anlayışın benimsenmesi gerekmektedir.

İlköğretimde yapılan bu değişiklikler, programların temel yapısı ve özelliklerinde radikal bir dönüşüm getirmemiştir. Daha önceki ilköğretim programlarının ana yapı taşları korunmuş, sadece bazı güncellemelerle desteklenmiştir. Bu bağlamda, ilköğretimin amaçları milli eğitimin genel amaçları ve ilkelerine uygun, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununa dayanılarak şu şekilde belirtilmiştir;

“Madde 5 — Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda;

- a) Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak,
- b) Öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsetme; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslararası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmak,
- c) Öğrencilerin, millî ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini bu değerlere saygı duymalarını sağlamak,
- d) Öğrencileri, kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu yurttaşlar olarak yetiştirmek,

- e) Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine, sosyal, kültürel, eğitsel etkinliklerle millî kültürümüzü benimsemelerine ve yaymalarına yardımcı olmak,
- f) Öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırmak,
- g) Öğrencilere, toplumun bir üyesi olarak kişisel sağlığının yanı sıra ailesinin ve toplumun sağlığını korumak için gerekli bilgi ve beceri, sağlıklı beslenme ve yaşam tarzı konularında bilimsel geçerliliği olmayan bilgiler yerine, bilimsel bilgilerle karar verme alışkanlığını kazandırmak,
- h) Öğrencilerin becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak,
- ı) Öğrencilerin kendilerine güvenen, sistemli düşünebilen, girişimci, çağdaş teknolojileri etkili biçimde kullanabilen, plânlı çalışma alışkanlığına sahip estetik duyguları ve yaratıcılıkları gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek,
- i) Öğrencilerin ilgi alanlarının ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak, meslekleri tanıtmak ve seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yönleltmek,
- j) Öğrencileri derslerde uygulanacak öğretim yöntem ve teknikleriyle sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerle kendilerini geliştirmelerine ve gerçekleştirmelerine yardımcı olmak,
- k) Öğrencileri ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyabilen, üretken, verimli, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirmek,
- l) Doğayı tanıma, sevmeye ve koruma, insanın doğaya etkilerinin neler olabileceğine ve bunların sonuçlarının kendisini de etkileyebileceğine ve bir doğa dostu olarak çevreyi her durumda koruma bilincini kazandırmak,
- m) Öğrencilere, bilgi yüklemek yerine onlarda zekâyı ve yaratıcı düşünceyi ortaya çıkarmak, onlara bilgiye ulaşmanın yöntem ve tekniklerini öğretmek,
- n) Öğrencileri bilimsel düşünme, çalışma ve araştırma alışkanlığına yönleltmek,
- o) Öğrencilerin, sevgi ve iletişimin desteklediği gerçek öğrenme ortamlarında düşünsel becerilerini kazanmalarına, yaratıcı güçlerini ortaya koymalarına ve kullanmalarına yardımcı olmak,
- ö) Öğrencilerin kişisel ve toplumsal araç-gereci, kaynakları ve zamanlarını verimli kullanmalarını, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak, ilköğretim kurumlarının amacıdır (<https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/613.pdf>).

İlköğretimin Temel İlkeleri

İlköğretim kurumları, eğitim sisteminin temel taşlarını oluşturmaktadır. İlköğretimin genel ilkeleri, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 6. maddesinde açıkça belirtilmiştir. Bu ilkeler, öğrencilere nitelikli bir eğitim sunmak, bireysel farklılıkları gözetmek ve tüm çocukların eğitim hakkını güvence altına almak amacıyla geliştirilmiştir. Söz konusu düzenlemeler, eğitim-öğretim süreçlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi için temel bir çerçeve sunmaktadır.

“Madde 6 — İlköğretimde aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulur:

- a) İlköğretim okullarında sekiz yıllık kesintisiz eğitim, her Türk vatandaşının hakkıdır ve zorunludur.

b) İlköğretim okullarının bütün sınıflarında her derste ve her durumda Türk Dilinin doğru öğretilmesi, Türkçe'nin güzel yazılıp konuşulması temel hedeftir.

c) İlköğretim kurumlarının kuruluş ve işleyişi ile her türlü eğitim-öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanmasında Atatürk ilke ve inkılâplarına uyulur. Evrensel değerler içinde millî kültürün öğrenilmesine ve geliştirilmesine önem verilir.

d) İlköğretim kurumları; dil, ırk, cinsiyet, felsefi inanç ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, zümre veya sınıfa ayrıcalık tanınmaz.

e) Eğitim-öğretim etkinlikleri; öğretim ilkeleri, öğrenci düzeyi, çevre özellikleri ve programda belirtilen esaslar dikkate alınarak 5 inci maddedeki amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve uygulanır.

f) İlköğretim kurumlarında herkese imkân ve fırsat eşitliği sağlanır. Ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilere, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacıyla parasız yatılılık ve bursluluk imkânları sağlanır. Özel eğitim gerektiren ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel önlemler alınır.

g) İlköğretim okullarında eğitim-öğretim hizmetleri, öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleriyle toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenir.

h) İlköğretim kurumlarında demokrasi bilincinin geliştirilmesi, hür ve demokratik bir eğitim-öğretim sürecinin yaşatılması sağlanır. Bu amaçla öğrenci, öğretmen, personel, yönetici ve veliler; kurumda iş birliği, iş bölümü, seçme, seçilme, katılma ve düşüncelerini açıklayabilme gibi demokratik kuralların uygulandığı, sevgi ve saygıya dayalı uyumlu bir çalışma ortamı oluştururlar.

ı) İlköğretim kurumlarında karma eğitim-öğretim yapılır.

i) İlköğretim kurumlarında uygulanan programlar, yöntem ve teknikler ile kullanılan eğitim teknolojisi; bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun olarak yenilenerek, okul, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli geliştirilir.

j) İlköğretim kurumlarında açıklık, güvenilirlik ön plânda tutulur. Eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin kurul ve komisyonlarca yürütülmesi, öğrenci, öğretmen, veli ve çevrenin gözetim ve denetimine açık tutulması sağlanır.

k) İlköğretim kurumlarında kaynaklar etkili ve verimli olarak kullanılır, eğitim-öğretimde kalite artırılır, kurumun rekabet gücü geliştirilir.

l) Yönetici ve öğretmenler, eğitim-öğretim ve yönetimde mevzuat ve programların ön gördüğü plânları hazırlar ve uygular. İlköğretim kurumlarında öğrencilerin eğitimlerini her yerde ve her zaman sürdürebilmeleri için gerekli önlemler alınır.

m) Eğitim-öğretimde kalite, etkili bir okul, aile ve çevre iş birliği ile sağlanır.

n) Öğrencilere temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırmak, öğrencilerin davranış, ilgi ve yeteneklerini belirlemek, programlar doğrultusunda başarılarını not ile değerlendirmek, meslek alanlarını tanıtmak ve yönlendirmek için gerekli önlemler alınır" (<https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/613.pdf>).

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren Türkiye'de ilköğretim alanında meydana gelen değişimler, özellikle eğitim programları merkezinde şekillenmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulüyle, dini temellere dayanan geleneksel eğitim kurumlarına son verilerek laik bir eğitim sistemi tesis edilmiştir (Kaya, 1993; akt. Oktay, 2018). Bu sistem, Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim anlayışının temel taşı oluşturmuştur. 1926, 1936 ve 1948 yıllarında gerçekleştirilen ilkokul programları, bulundukları döneme özgü önemli değişiklikler içermesine rağmen, günümüz program geliştirme yaklaşımlarıyla

örtüşmemektedir. 1968 yılında yapılan ilk bilimsel program geliştirme çalışmaları sonrasında, öğretim programlarında sınırlı değişiklikler gözlemlenmiş, ancak 2005 ilköğretim programlarıyla gerçekleştirilen köklü değişiklikler, eğitim sistemine geniş kapsamlı bir yenilik getirmiştir (Küçüktepe, 2018). 2005 programları, 2017'ye kadar uygulanmış ve sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından revize edilmiştir.

Okulöncesi Eğitim ve İlkokul İlişkisi

İlkokul, bireye ihtiyacı olan temel donanımı kazandırmayı hedefleyen, sonraki dönemleri büyük oranda etkileyen çocukluk dönemi eğitimidir. “Çocuk bu süreçte, içinde doğup büyüdüğü ve kendini güvende hissettiği aile kurumunun dışındaki bir kuruma ve farklı bir ortama adım atar” (Erkan, 2011, s. 186). Çocuğun adım attığı bu ortamda farklı kurallar, öğretmenler, öğrenciler, dersler ve diğer sorumlulukları bulunmaktadır. Çocuktan beklenen, yeni girdiği bu ortama uyum sağlaması ve başarı göstermesidir (Oktay, 2010). Bu nedenle ilkokul birinci sınıf, çocukların temel bilgi ve becerileri edinmeleri ve sonraki dönemlere yönelik tutumları açısından önem teşkil etmektedir (MEB, 2013).

Okulöncesi eğitim, çocuğun ilkokul çağına kadar olan süreçte, yaş grubu özelliklerine ve bireysel farklılıklarına bağlı, tüm gelişim alanlarını destekleyecek şekilde kendi kültürüne uygun zengin uyarıcı çevre sağlayarak çocuğu ilkokula hazırlayan sistemli ve planlı bir eğitim sürecidir (Gültekin Akduman, 2010).

Okulöncesi eğitimin ve ilköğretimin hedeflerinin ilişkisi çocukların akademik başarısını ve uyumunu etkilemektedir. Bu sebeple okulöncesi eğitimden çocukları ilköğretimin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandıracak nitelikte olması beklenmektedir (Kandır ve diğ., 2010). Yapılan araştırmalar okulöncesi eğitimden faydalanan çocukların ilkokula daha kolay uyum sağladığını ve akademik başarılarının daha iyi olduğunu göstermektedir (Ferah, 2001).

Uyum

Uyum, organizma ve çevrenin oluşturduğu ilişkidir (Hartmann, 2004, s. 34). Napoli ve arkadaşları (1996) bu ilişkiyi bireyin kendisinden veya çevresinden gelen fizyolojik, psikolojik ve sosyal taleplere, bireyin algılama tarzına göre verdiği reaksiyon olarak tanımlamıştır. Bireyin taleplere verdiği reaksiyon, uyumu veya uyumsuzluğu ortaya çıkarmaktadır. Kılıçcı'ya (1998) göre uyumun sağlanması için bireyin, kendinin ve çevrenin talepleri arasında kuracağı dengenin hem kendine hem de çevresine hizmet etmesini gerektirmektedir. Bireyler kendi isteklerini ve çevrenin beklentilerini karşılarken kişisel özelliklerinden, içinde bulunduğu ortam, kültür ve normlardan bilinçli ya da farkında olmadan etkilenmekte ve farklı uyum davranışı sergilemektedir (Kağıtçıbaşı, 2017). Kelman (1961) bireylerin uyum sağlamaya ilişkin, içinde bulunduğu toplumsal ilişki içinde ya itaat (compliance) ya özdeşleşme (identification) ya da benimseme (internalization) davranışı gösterdiğini belirtmiştir.

İtaat (Compliance)

Bireyler, bulundukları ortam içinde uyumsuz davranışının sebep olacağı sonuçtan çekindikleri için, bir kişinin veya grubun otoritesine uyum gösterme eğilimi göstermektedir. Kağıtçıbaşı (2017) bu uyum davranışını itaat olarak nitelendirmektedir.

Asch'in (1951, 1952) çizgilerin uzunluğu konusundaki yargıları incelediği "uyma" deneyinde, deneklerin (yanlış olduğunu bildiği halde) grupta bulunan diğer bireylerle aynı yanıt verdiği görülmüştür. Araştırma sonucu yapılan değerlendirmede, deneklerin çoğu hor görülmemek ve alay edilmemek için gruba itaat ettikleri ortaya çıkmıştır. İtaat etme davranışının kabul görme, ödüllendirilme, cezadan kaçınma gibi sebepleri olsa da temelinde korku, baskı ve yaptırım vardır (Tutar, 2016). İtaat, bireylerin bir grup görüşüne veya belirli bir şahsa uyma biçiminde tezahür edebilmektedir. Bu uyum davranışının arkasında, genellikle uyan kişi ile uyulan kişi ya da grup arasındaki güç dinamikleri yer almaktadır (Kağıtçıbaşı, 2017). İtaat, bireyin kendi iradesini bir kenara bırakarak, uyduğu otoritenin belirlediği norm ve değerlere tabi olmasını gerektirir. Dolayısıyla, itaati şekillendiren unsurlar arasında otoritenin sağladığı güç, bireyin psikolojik durumu ve sosyal bağlam önemli bir rol oynar. Bu dinamikler, bireylerin itaat

etme eğilimlerini ve bu eğilimlerin toplum üzerindeki geniş yansımalarını anlamak açısından dikkate alınması gereken kritik faktörlerdir.

Özdeşleşme (Identification)

Her birey kendini bağımsız varlık olarak algılamaya başladığı küçük yaştan itibaren kendine model almak istemektedir. “Özdeşleşme, bireyin içinde bulunduğu grubun bir üyesinin duyuş, düşünüş ve davranışlarını izlemesi, onu taklit etmesi, kendisine model almasıdır” (Mangır ve Baran, 1990, s. 67). Uyum davranışının, özdeşleşme süreciyle doğrudan ilişkili olarak ortaya çıkabileceği, psikolojinin önemli bir olgusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte, bireylerin belirli bir kişi ya da grup ile özdeşleşmeleri, onların düşünce ve davranış kalıplarını benimsemelerine yol açar; zira birey, özdeşleştiği şahıs ya da grubun özelliklerine ve niteliklerine benzemek arzusu taşır. Bu bağlamda, uyulan kişinin ya da grubun cazibesi ve değeri, uyma davranışının temel motivasyon unsurları arasında yer alır. Özellikle, birey, uyduğu varlığın gözündeki değerini hissettiği sürece, bu tutumunu sürdürecektir; ancak, söz konusu değer zamanla kaybolması veya azalması hâlinde, bireyin uyma davranışında da önemli bir düşüş gözlemlenecektir (Kağıtçıbaşı, 2017). Dolayısıyla, uyum davranışının sürekliliği, bireyin özdeşleştiği figürün sağladığı sosyal onay ve kabul ile sıkı bir ilişki içerisindeydir. Bu dinamik, bireylerin sosyal çevrelerinde nasıl bir rol oynadıklarını, diğer bireylerle olan etkileşimlerini ve duygusal durumlarını şekillendiren temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Birey, bir gruba katılma arzusunu içtenlikle taşıırken, bu grubu ve onun dinamiklerini önemli ve değerli bulmaktadır. Bu nedenle, grup içindeki çeşitli kurallara, görüşlere ve fikirlere uyma isteği göstermesi beklenmektedir. Ancak, bu uyum davranışının gerçekleşmesi için söz konusu görüşlerin gerçekten doğruluğuna inanılmasına gerek yoktur (Kağıtçıbaşı, 2017).

Benimseme (Internalization)

Uyma davranışı, bireylerin sosyal etkileşimleri sırasında başkalarının görüşlerine veya kurallarına tabi olmalarının bir sonucu olarak ortaya çıkabilir. Bu noktada benimseme ya da kendine mal etme mekanizması önemli bir rol oynamaktadır. Kişi, söz konusu kurala veya görüşe, onun geçerliliğine ve doğruluğuna dair sağlam bir inanç

geliştirdiği için uyar. Bu tür bir uyma davranışında, uyulan fikrin, uyan birey için inandırıcı ve kabul edilebilir olması esastır. Dolayısıyla, uyma eyleminin dayanağı, bireyin bu fikre olan inancı ve onu doğru bir algı olarak kabul etme durumudur. Bu süreç, kişinin toplumsal normlara ve değer yargılarına uyum sağlamasını kolaylaştıran bir mekanizma olarak öne çıkmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2017).

İtaat, özdeşleşme ve benimseme, bireyin sosyal etkileşimleri ve öz algısı açısından üç ayrı avantaj sunmaktadır (Kelman, 1961). İtaat, bireyin toplum içerisinde kabul görmesi, ödüllendirilmesi ya da cezalandırılmaktan kaçınması ile ilgili bir yarar sağlamaktadır. Özdeşleşme, kişinin değer verdiği bireylerle benzerlik kurma ve onların özelliklerini kendi kimliğine entegre etme hissini tetiklemekte; bu da kişinin kendisini sosyal bağlamda daha güçlü hissetmesine katkıda bulunmaktadır. Benimseme ise, bireyin doğruyu anlama ve bu doğruları hayata geçirme ihtiyacını karşılama işlevi görmektedir. Dolayısıyla, itaat ve özdeşleşme, sosyal ilişkileri geliştirme yönünde olumlu bir rol üstlenirken; benimseme, bireyin doğru bir yolda olduğuna dair inancını pekiştirmekte ve gerçeği tanıma ihtiyacını karşılamaktadır. Sosyal etki, bireylerin davranışlarını şekillendiren önemli bir faktördür ve bu etki, kişiler tarafından farklı şekillerde yorumlanabilmektedir. Birbirini izleyen durumlarda, bireyler sosyal normlara uyma motivasyonu ile hareket edebilmektedir. Bu ya dışsal ödüller ya da cezaların uygulanmaması amacıyla itaat etmeye ya da sosyal etki kaynağına benzemek için özdeşleşmeye yol açar. Bunun yanı sıra, sosyal etki, bireyler tarafından gerçeği aydınlatan, bilgi sağlayan bir unsur olarak da algılanabilmektedir. Bu durumda, birey, bu etkiye atfettiği doğruluk nedeniyle uyma davranışı sergileyebilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2017).

Kuralsal sosyal etki, bireylerin çevresel faktörlerden ve sosyal normlardan etkilendiği durumları tanımlarken, bu etki altında gerçekleştirilen itaate dayanan uyumda, bireylerin davranışlarında gözlemlenen değişikliklerin arkasında çoğu zaman gerçek bir tutum ya da fikir değişiminin olmadığı aşikârdır. Bu noktada, özdeşleşme kavramı öne çıkar; özdeşleşmede birey, kendi tutumunu değiştirebilir ya da değiştirmeyebilir, ancak tutum değişimi gerçekleşse bile, bu yalnızca bireyin özdeşleştiği kişi ya da grubun gözündeki değerini koruduğu sürece geçerlilik kazanır; değer kaybı yaşandığında birey

eski tutumuna geri dönme eğiliminde olabilir. Öte yandan benimseme ile uymada ise durum farklılık göstermekte; burada gözlemlenen davranış değişikliği genellikle bireyin gerçek tutum değişikliğiyle paralel bir seyir izlemektedir. Başka bir deyişle, itaate dayalı olarak gerçekleştirilen uyumda, bireyin davranışları, içsel tutumunu yansıtmazken, benimseme sürecinde bu yansıma oldukça belirgindir (Kağıtçıbaşı, 2017). Özdeşleşme durumu ise, bu iki kavramın arasında bir yerde konumlanmakta ve bireyin tutum ve davranışları arasındaki ilişkide bir tampon görevi görmektedir; dolayısıyla her bir kavramın bireyler üzerindeki etkisi ve sınırlılıkları dikkate alınması gereken önemli unsurlardır.

Okula Uyum

MEB (2015) okula uyumu, çocukların farklı ve yeni bir eğitim ortamına geçiş sürecini ve bu sürecin hedeflenen sonucu olarak tanımlamaktadır. Ladd (1996) ise bu sürecin çocuklardaki kaçınma ya da sevme gibi okula yönelik tutumları, sosyal duygusal durumları, öğrenme etkinliklerine katılımları ve akademik başarılarıyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Berndt (1999), etkinliklere aktif katılım ve akademik performansa ek olarak, çocukların okul kurallarına uymaları, öğretmeni dinlemeleri ve tüm bunlar için gerekli olan motivasyon olarak nitelendirmektedir.

Çocuğun gözünde okul; tanımadığı çok sayıda çocuk ve öğretmenlerin bulunduğu, uyulması gereken kuralların ve başarılması gereken görevlerin olduğu sosyal bir ortamdır (Bilgin, 2013; Yavuzer, 2014). Öğrenme ortamındaki kuralların gerekliliği ile çocuğun özelliklerinin verimli öğrenme için uyumlu bir şekilde bir araya gelmesi okula uyum olarak ifade edilmektedir (Spencer, 1999; akt. Kalkan, 2020, s. 16).

Çağdaş eğitim sistemlerinde okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim aşamaları, öğrencilerin bir sonraki evreye uyum sağlamak için gerekli hazırlık süreçleri olarak değerlendirilmektedir. Özellikle okulöncesi eğitim döneminde, ev ortamında kazanılamayan temel davranış, bilgi ve becerilerin eksikliği, çocuğun okulöncesi kuruma başlamasıyla birlikte çeşitli sıkıntılar yaşamasına neden olabilir. Çocukların, farklı bireylerle etkili iletişim kurabilme, uygun yaşta dil gelişimini tamamlayabilme, duygularını ifade edebilme, bağımsız yemek yeme, tuvalet ihtiyaçlarını

giderme ve giyinme gibi temel becerilere sahip olmaları, kuruma uyum süreçleri açısından büyük öneme sahiptir. Bu becerilerin eksikliği, çocukların okula uyumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Oktay, 2018).

Okulöncesinden ilkokula geçiş süreci, çocukların gelişiminde kritik bir aşamadır. Bu geçişin sorunsuz olabilmesi için, çocukların okulöncesi dönemde evde ve okulda gerekli yeterlilikleri kazanmaları elzemdir (Oktay, 2018). Çünkü çocuğun kurallı ve sistemli bir öğrenme ortamına geçtiği ilkokul, çocuğun sonraki hayatında okul ortamına ve eğitime karşı tutumunu etkilemektedir. Okula uyum sağlamada başarılı olan çocuklar, öğrenme etkinliklerine aktif katılan, akademik düzeyi yüksek, bağımsız hareket edebilen, akranları ve öğretmenleriyle ilişki kurabilen, özgüveni yüksek olmaktadır (Gülay, 2011). Ancak okula uyumda başarısız olan çocuklar okula karşı olumsuz tutum oluşturmakta, okul terkine neden olabilecek akademik başarısızlık ve olumsuz davranışlara yönelmektedir (Gutman, Sameroff ve Cole; 2003). Uyumlu bir başlangıç için, çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanan program, öğretmenlerin tutumları, okulun fiziki ve sosyal ortamının rolü gibi faktörler son derece önemlidir (Oktay, 2018).

Okula Uyuma Etki Eden Faktörler

Çocuklar yeni ortam olan ilkokula başlarken ya da ilkokul eğitimi boyunca uyum konusunda zorluklar yaşayabilmektedir. Bu zorluklar çeşitli faktörlerden kaynaklanmaktadır. Bu faktörler aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciden Kaynaklı Faktörler

Ateş (2016), çocuğun psikomotor ve sosyal-duygusal gelişim puanlarının, kendinden beklenen davranışları yerine getirebilmesi açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Öte yandan kalıtımla aktarılıp, çevrenin etkisiyle şekillenen kararlı bir kişilik yapısı anlamına gelen mizaç da çocuğun davranış şeklini, akran ve öğretmenlerle iletişimini ve okula karşı tutumunu etkilediği bilinmektedir. Yine çevrenin etkisiyle gelişen, bireyin kendini kabul etmesi, değerli görmesi kendine saygı duyması olarak tanımlanan özsaygının gelişmiş olması da akran ilişkilerinde ve öğrenmeye karşı tutumlarında önemli yere sahiptir. Bu bakımdan çocuğun okula uyum sağlamasında,

duygusal gelişiminin yeterli düzeyde olması gerekmektedir (Kaya ve Akgün, 2016). “Çocuğun bu yeni sosyal çevrenin beklentilerini karşılayabilmesi ve bu yeni ortama uyum sağlayabilmesi belli bir düzeyde hazırbulunuşluğu gerektirmektedir” (Erkan, 2011). Okula uyuma etki eden faktörlerden biri de çocuğun yaşıdır. Biyolojik yaşı açısından hazır olmadan okula başlayan çocuklarda okula uyum sorunlarının yaşandığı bilinmektedir (Bağçeli Kahraman, 2018; Yoleri ve Tanış, 2014). Öte yandan yapılan araştırmalar, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır (Güler ve Onur, 2016; Kıt, 2023). Bu farklılığın biyolojik faktörlerden ziyade, toplumsal cinsiyet rolleri ve sosyal beklentilerle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2017). Genellikle toplumda kadınlardan daha uyumlu davranmaları beklenmekte, bu durum kız öğrencilerin yetiştikleri aile ve çevre tarafından desteklenmektedir. Dolayısıyla, toplumsal normların kız öğrencilerin daha uyumlu bir davranış sergilemelerine katkıda bulunduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin okula uyum düzeylerinin erkek öğrencilerin uyum düzeylerinden yüksek olmasının onlara yüklenen toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkilendirildiğinde okula uyumun eleştirel bir gözle değerlendirilmesi ve sorgulanması gerektiği söylenebilir.

Aileden Kaynaklı Faktörler

Okula uyumda etkili olan faktörlerin başında aile bulunmaktadır. Çocuğun okula başlamadan önce eğitildiği sosyal ortam ailedir. Aile yapısı, sosyo-ekonomik durum, ailedeki birey sayısı, içinde bulunulan kültür çocuğun sosyal ve duygusal gelişimine etki etmektedir (Yavuzer, 1988). Polat Unutkan (2007), çocuğun yetiştiği ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim seviyesinin okula uyumu etkilediğini belirtmektedir. Ekonomik düzeyi düşük olan ailede yetişen çocuklar okulöncesi dönemde okula tam anlamıyla hazırlanamamakta, beslenmede yetersizlik yaşamaktadır. Fakat gelir düzeyi yüksek ailede yaşayan çocuklar materyallere erken ulaşabilmekte, okula hazırlanmada avantaj yaşamaktadır.

Ailenin çocuğu yetiştirme tarzı, öğretmene ve okula karşı tutumu, çocuktan beklentileri, küçük kardeşi olması gibi durumlar okula uyumu etkilemektedir. Çocuğun ebeveyne aşırı düşkün yetiştirilmesi, çocuktan beklentinin yüksek olması, baskıcı tutum,

aile içindeki geçimsizlik uyum sürecini olumsuz etkilemektedir (Erten, 2012). Aynı zamanda bu faktörler çocukta okul fobisine neden olabilmektedir. Okul fobisi çocuğun okula gitmeye karşı isteksiz olmasına, okula gitmemek için olumsuz bedensel tepkiler göstermesine neden olmaktadır. Dolayısıyla okul fobisi oluşan çocuğun okula karşı tutumları olumsuz olmakta akademik başarısı ve sosyal gelimi de olumsuz etkilenmektedir (Yavuzer, 1988).

Öğretmenden Kaynaklı Faktörler

Çocukların okula uyumunda etkili olan faktörlerden biri de öğretmen ve çocuk arasındaki iletişimdir (Aydın, 2000). Çocuk okulda öğretmeniyle yoğun iletişim gerçekleştirmektedir. Bu nedenle öğretmenin olumlu atmosfer oluşturması, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmesi, onlara model olarak çocukların değer yargılarını, tutumlarını etkilemekte, olumlu davranışlar geliştirmesini sağlamaktadır (Erden, 2005; Hoşgörür, 2012). Öğrenci eğitim-öğretim sürecinde öğretmeni ve onun düzenleyeceği çevre ile etkileşimdedir. Bu etkileşim sonucunda çocuklardan istenen davranışların gerçekleşmesi beklenmektedir. Bu durumda sürecin sağlıklı olması, istenen hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmaktadır.

İnsan ilişkileri, davranışları şekillendiren yargılar olarak tanımlanmış kurallara göre işlemektedir. Bu kurallar toplumu oluşturan sınıfların işlevlerini etkili şekilde yerine getirmesini sağlamaktadır (Topses, 2007). Bu nedenle, uygulanan kuralların öğrencinin mantığına uygun bir şekilde belirlenmesi ve öğrencinin bu kuralları benimsemesinin sağlanması büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü öğrenciler benimsedikleri kurallar doğrultusunda daha uyumlu davranışlar sergilemektedir.

Çocuk ve öğretmen arasında kurulan ilişkinin güçlü olması hem çocuğun okula karşı duygu ve düşüncelerine olumlu etki ederek uyumunu kolaylaştırmakta hem de çocuğun sonraki yaşantısına ışık tutmaktadır. Çocuk ve öğretmen arasındaki yakınlık, çocuklara endişelerini ve duygularını rahatça ifade etme olanağı sunmakta, okula uyum sürecinde çocuğa destek ve rehberlik sağlamaktadır (Colwell ve Lindsey, 2003).

Akranlardan Kaynaklı Faktörler

Çocuklar okul ortamında oyuncakları yerine akranlarıyla oynamaya başlamaktadır. Bu sayede hem sosyalleşme ihtiyacını gidermekte hem de yeni bilgi ve deneyim kazanmaya başlamaktadır. Ayrıca güçlü ve zayıf yanlarını keşfetmekte, sosyal ortamda kendini yeniden konumlandırmakta, yeteneklerini fark etmekte ve daha gerçekçi bir benlik oluşturmaya başlamaktadır. Aynı zamanda arkadaşları tarafından kabul edilme veya reddedilme deneyimlerini de yaşamaktadır (Balat Uyanık, 2012).

Çocuğun olumlu akran ilişkileri kurması özgüvenini, ait hissetme gibi duygularını geliştirmektedir. Okula kolay uyum sağlayan çocukların kabul gördükleri, olumlu akran ilişkileri kurdukları ve sosyal oldukları bilinmektedir. Akranları tarafından dışlanan veya şiddet gören çocuklar ise okula uyum problemleri yaşamaktadır (Gülay, 2011).

Fiziki Ortamdan Kaynaklı Faktörler

Eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıfın atmosferi ve fiziki durumu öğrencinin tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Öğrencilerin uyum sağlaması ve verimli bir eğitim-öğretim süreci için fiziki ortamın uygun şekilde hazırlanması gerekmektedir (Tutkun, 2012). Sıraların kullanışlı ve öğrencilerin fiziki özelliklerine uygun olması öğrencinin doğru oturuş ve duruşu açısından önemlidir. Öğrencinin sırada rahat edememesi çocuğun dikkatini dağıtabilmekte, aktif katılımını engelleyebilmektedir. Bu durumun uzun sürmesi sonucunda çocuğun aktif katılımı ve algısının engellenerek uyumu olumsuz etkileyen davranışlara neden olabilmektedir (Özen, 2010).

Plan ve Programdan Kaynaklanan Faktörler

Eğitim ve öğretimin amaçlarının belirtildiği yazılı kaynak program olarak tanımlanmaktadır. Programda belirtilen amaçlara ulaşabilmek iyi bir planlama ile mümkündür. Yapılan planlamalar sınıflara göre farklılık göstermektedir. Çünkü sınıfların bulunduğu ortamın sosyo-kültürel ve ekonomik durumları farklılık göstermektedir (Uğurlu, 2016). Öte yandan okulöncesi eğitim alan çocuklardan farklı kurum ve kuruluşlara bağlı okulöncesi eğitim kurumlarına devam etmiş, çeşitli programa tabi olmuş

öğrenciler de bulunmaktadır (MEB, 1993). Dolayısıyla öğrencilerin özellikleri, öğretmenlerin özellikleri, okulun fiziki koşulları planlamayı etkilemektedir (Uğurlu, 2016). Öğretmenin plan dâhilinde hareket etmesi yöntem ve materyalleri nasıl kullanacağını iyi bilmesi, olumsuz davranışların ortaya çıkmasını engelleyerek, zaman kaybını önlemekte ve okula uyumu kolaylaştırmaktadır (Avcı, 2013).

Okula Uyumda Okulöncesi Eğitimin Önemi

Çocuğun, doğup büyüdüğü aile kurumundan farklı bir ortama girdiği ilkokula geçiş çocuğun yaşamında önemli bir yere sahiptir (Erkan, 2011). Çocuğun kurallı ve sitemli bir öğrenme ortamına geçtiği ilkokul, hem çocuğun sonraki hayatında okul ortamına ve eğitime karşı tutumunu, hem de çocuğun kendini toplumun bir parçası olarak görmesine, toplumda var olan davranışlarla ilgili bilinçlenmesine ve topluma uyum sağlamasına etki etmektedir (Türker ve Tunç, 2021).

İlkokula başlayan çocuk, yeni bilgileri öğrenmeye çevirebilmesi için ön bilgiye yani hazırbulunuşluğa ihtiyaç duymaktadır. Çocuğun ihtiyaç duyduğu ön bilgileri edinebilmesinde ve okula uyumunu sağlayabilmesinde okulöncesi eğitimin önemi büyüktür. İlkokula başlayan çocuğun okula uyum sağlayabilmesi için kalem tutabilme, sırada doğru oturabilme gibi fizyolojik faktörlerin, düşünebilme ve problem çözebilme gibi zihinsel faktörlerin birbiri ile uyum içinde çalışması gerekmektedir (Tuğluk ve Ayhan, 2019). Öte yandan çocuğun gerek akranları gerekse öğretmenleriyle iletişim kurabilmesi, farklı durumlarda nasıl tepkiler vereceğini bilmesi, kendini ifade edebilmesi ve özdenetim sahibi olması okula uyumunu etkilemektedir (Teke, 2010). İlkokula başlayan çocuktan yerine getirmesi beklenen birçok sorumluluk bulunmaktadır. Bu sorumlulukları yerine getirebilmesi için okulöncesi eğitim gerekmektedir (Polat ve Akyol, 2019).

Yürütücü işlevler, çocuğun okula hazır bulunuşluğu ve okul başarısının önemli bir bileşeni olarak çocukların öğrenmelerinde ve okula uyumlarında kritik rol almaktadır (Blair, Knipe ve Gamson, 2008; Nguyen ve Duncan, 2019). Çünkü yürütücü işlevler, çocuğun okul ortamının taleplerine cevap vermede ve günlük yaşam becerilerinde önem kazanmaktadır. Çocukların etkinliğe veya konuya dikkatini vermelerini, kuralları

hatırlamalarında ve bu kurallara uyum sağlamalarını mümkün kılmaktadır (Zelazo vd., 2016). Yürütücü işlev becerilerinin 3-7 yaş arasında en hızlı gelişim gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda, çocukların ilkokula sosyal ve akademik açıdan uyum sağlamalarını desteklemek amacıyla erken çocukluk döneminde yürütücü işlevlerin gelişimine uygun eğitim programlarının uygulanması büyük önem taşımaktadır.

Yürütücü İşlev Becerileri

Çocukların okulda ve hayatta başarılı olmaları için zihinsel yönden düşüncelerini kontrol edebilmeleri, dürtüsel tepkiler yerine düşünülmüş tepkiler verebilmeleri, gerekli durumlarda farklı bakış açılarına sahip olmaları ve odaklanmayı başarabilmeleri gereklidir (Diamond, 2016; Diamond ve Lee, 2011). Bireylerin düşünce ve eylemlerini kontrol ederek davranışları uzun vadeli amaçlara yönlendirmeyi sağlayan üst düzey bilişsel süreçler yürütücü işlev becerileridir (Carlson vd., 2013; Zelazo ve Carlson, 2012).

Okulöncesi dönemde dil ve matematik becerilerinin kazanılması, sosyal ilişkilerde diğer bireylerin bakış açısıyla bakabilmeyi öğrenme ve çeşitli durumlarda davranışı uyarlamayı öğrenme gibi becerilerin kazanılmasında 2-5 yaş büyük önem taşımaktadır (Buss & Spencer, 2014). Yürütücü işlev becerileri uzun süreli gelişim göstermektedir. Bebeklik döneminde ortaya çıkan bu beceriler erken çocukluk döneminde hızlanmakta, geç ergenlik döneminde olgunlaşmakta ve geç yetişkinlik döneminde kötüleşmektedir. Yapılan araştırmalar yürütücü işlev becerilerinin 3-7 yaş aralığında en hızlı gelişim göstererek erken yetişkinlik dönemine kadar gelişimini devam ettirdiğini göstermektedir (Diamond, 2013). Yürütücü işlev becerilerinin erken çocukluk dönemindeki gelişim hızı ve desteklenmesi, pedagojik ve bilimsel ilginin artmasıyla güncel bir alan haline gelmiştir (Griffin vd., 2016).

Yürütücü işlev becerilerinin genel olarak bilişsel esneklik, çalışan bellek ve ketleyici kontrol olmak üzere üç bileşenli olarak ele alınsa da yeni gelişen bir kavram olan yürütücü işlev becerilerine ilişkin çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır.

Yürütücü İşlevin Tanımı

Araştırmacılar, bilişsel öz kontrolü sağlamak için gerekli ve yürütücü işlev olarak adlandırılan çeşitli temel becerileri tartışmaktadır. Yürütücü işlevler, düşünceleri ve eylemleri izlemeye ve kontrol etmeye yardımcı ve prefrontal korteks (PFC) ile ilişkili olan kendi kendini düzenleyen, üst düzey bilişsel süreçlerdir (Carlson, Faja ve Beck, 2016; Gilbert ve Burgess, 2008; Lezak, 1995; Zelazo ve Müller, 2011). Yürütücü işlevler, hedefe yönelik davranışlardan sorumlu alt düzey süreçleri kontrol eden, genellikle ön loblarla ilişkili olan üst düzey bilişsel süreçlerdir (Friedman ve Miyake, 2017).

Tarihsel olarak yürütme işlevinin şekillendirilmesi, prefrontal korteksteeki hasarın etkilerinin analiz edilmesiyle başarılmıştır. Bu sonuçlar, geniş bir yelpazeye yayılan ve kısmen örtüşen kusurlardan oluşan bir liste olarak tanımlanabilir (Zelazo ve Müller, 2011). Yürütücü işlevler, hedefe yönelik faaliyetlerden sorumlu zekâ, düşünme, öz kontrol ve sosyal etkileşim gibi birbiriyle ilişkili bilişsel ve davranışsal yetenekler kümesini ifade eder (Lezak, 1995). Banich'e (2009) göre yürütücü işlevler, özellikle rutin olmayan durumlarda davranışı kasıtlı olarak yönlendirmek için gereken bir dizi beceri olarak düşünülebilir. Gilbert ve Burgess (2008) yürütücü işlevleri, yeni davranışları mümkün kılan ve kişinin alışılmadık durumlarla başa çıkmasını optimize eden üst düzey bilişsel süreçler olarak tanımlamıştır. Örneğin, geleceği planlarken, gönüllü olarak bir aktiviteden diğerine geçerken veya istek uyandıran davranışa karşı koyarken bu tür süreçlere bilinçli olarak güveniniz (Gilbert ve Burgess, 2008).

Yürütücü işlev becerileri, düşüncelerin bir hedefe doğru organize edilmesine yardımcı olmaktadır. Öğrenme aktivitelerine ek olarak yeni koşullara ve ortamlara uyum sağlama gibi günlük yaşam becerilerinde de kullanılmaktadır. Diğer ifadeyle kişinin günlük yaşamındaki pek çok davranışın planlanması ve yürütülmesi, yürütücü işlev becerilerine bağlıdır (Ardila ve Surloff, 2004). Yürütücü işlev, zihinsel aktiviteyi başlatan, sürdüren ve kontrol eden süreçleri ifade etmektedir. Öte yandan süreçleri düzenleme, bilgi işleme yöntemlerini kullanma, amaca odaklanma, dikkati sürdürme ve kontrolü sağlama gibi bilişsel becerileri içermektedir (Huizinga ve Smidts, 2011). Bu beceriler beyinde bulunan bir takım sinirsel süreç tarafınca desteklenmektedir. Bu nöral

süreçler, beyin bölgeleri, özellikle de prefrontal korteks arasında etkileşime girerek bireylerin plan yapma, karar verme ve sürekli dikkat gibi yürütücü işlevleri başarılı şekilde yerine getirmesine yardımcı olmaktadır (Cooper- Kahn ve Foster, 2013). Örneğin yürütücü işlevler, görevi başlatma ve devam ettirme becerisi gerektiren durumda işlev görmektedir. Ayrıca dikkat dağıtıcı unsurların filtrelenmesi, amaçlara ulaşmak için stratejiler geliştirilmesi, alternatif çözümlerin değerlendirilmesi gibi işlevleri de yönetmektedir. Yürütücü işlev, öğrenme, problem çözebilme, plan yapma ve etkileşim kurma gibi birçok alanda önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla yürütücü işlev, bireyin zihinsel aktivitesini düzenlemesinde ve yönlendirmesinde kullandığı bilişsel yetenekleri temsil etmektedir (Brock vd., 2009; akt. Şahin ve Arı, 2016).

Bir sürecin “yürütücü” olarak tanımlanmasını sağlayan özellikler ve yapıyı kavramsallaştırırken dikkate alınması gereken özellikler konusunda tartışmalar devam etmektedir (Barkley, 2012). Bellek gibi yürütücü işlevler gibi diğer psikolojik yapılar da çok boyutlu yapılardır (Banich, 2009). Pennington (2003) yürütme işlevini, organize etme, planlama, çalışma belleği, uygunsuz tepkileri kontrol etme ve bir görev veya stratejiden diğerine esnek bir şekilde geçiş yapma yeteneğini içeren beceriler olarak tanımlamaktadır.

Yürütücü işlevler, düşünce ve eylemlerin bilinçli kontrolüyle ilişkilendirilen psikolojik süreçleri temsil ettiğinden önemli yapılardır. Uzun yıllardan beri nöropsikolojik bir bakış açısıyla çalışılmasına rağmen, gelişim psikolojisi, gelişimsel psikopatoloji ve eğitim psikolojisi dâhil olmak üzere çeşitli başka bakış açıları da ilgi çekmektedir (Zelazo ve Müller, 2011).

Yürütücü işlevlere prefrontal kortekste oluşan bozulma sonucu ortaya çıktığı düşünüldüğünde Wise, Murray ve Gerfen'e (1996) göre insanlardaki prefrontal lezyonlar planlamayı, kavram oluşturmaya, soyut düşünmeyi, karar vermeyi, bilişsel esnekliği, geri bildirim kullanımını, olayların zamanlamasını, akıcı ve genel zekâyı ve kişinin kendi hareketlerini kontrol etmesini etkileyen bir grup nöropsikolojik bozukluk olarak ortaya çıkmaktadır. Yürütücü işlev teorilerinin merkezinde çoğunlukla, rutin ve rutin olmayan işlemler arasındaki ayırım veya derecelendirme yer alır. Rutin işleme, iyi

prova edilen veya fazla öğrenilen zihinsel süreçleri ifade ederken, rutin olmayan işleme, iyi kurulmuş bir uyaran-tepki ilişkisinin olmadığı durumlarda en sık kullanılan zihinsel süreçleri ifade eder (Gilbert ve Burgess, 2008).

Yürütücü işlevlere ilişkin boylamsal çalışmalar, yürütücü işlevlerin bilişsel kontrol (çalışma belleği, dikkatin sürdürülmesi ve değiştirilmesi), davranışsal kontrol (hareketin başlatılması, motor performansın sürdürülmesi, motor inhibisyon) ve duygusal kontrol (duygu durumunu değiştirebilme, kendini sakinleştirme stratejileri) olarak ayırt edilmektedir (Carlson, Faja ve Beck, 2016). Farklı teorilerin farklı kavramsal yaklaşımları olsa da temel yürütücü işlevler; bilişsel esneklik, çalışma belleği ve ketleyici kontrol ile öne çıkmaktadır. Bilişsel esneklik, çalışma belleği ve ketleyici kontrol, erken çocukluk döneminde gelişim gösteren kritik becerilerdir. Bu alanlar, bireylerin akıl yürütme, planlama, zaman yönetimi ve problem çözme gibi daha karmaşık yürütücü işlevleri geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır (Diamond, 2013).

Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik, bireyin yeniliklere ve değişen koşullara uyum sağlamak için farklı bakış açılarını benimseme ve değerlendirme yeteneğini ifade etmektedir. Bu yetenek, bireylerin sorunları farklı açılardan değerlendirebilmeleri için esnek düşünme becerilerini kullanmalarına olanak tanır (Garon vd., 2008). Başka bir ifadeyle bilişsel esneklik farklı zihinsel stratejiler arasında geçiş yapabilme becerisidir. Ketleme ve çalışan bellek üzerine inşa edilen bu beceri dikkat kontrolünü gerektirmektedir. Bilişsel esneklik, gerektiği durumlarda verilen dikkati bir ihtiyaç kümesinden başka bir ihtiyaç kümesine kaydırabilme becerisini barındırmaktadır ve bu çoğu zaman çelişkili kuralları barındırabilmektedir (Nguyen ve Duncan, 2019). Bilişsel esneklik, çocukların değişen taleplere veya önceliklere uyum sağlamaları ve yaratıcı problem çözmeleri açısından önemlidir (Arslan-Çiftçi, 2020; Diamond, 2013).

Bilişsel esneklik, günlük yaşam becerileri, iletişim becerileri, eğitimsel ve akademik başarı, problem çözme, duygu düzenleme, çocukların sosyal becerileri gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Bilişsel esneklik, çocukların günlük yaşamlarında değişen durumlara uyum sağlama becerilerini geliştirir ve rutin olmayan durumlarla baş

etmelerine yardımcı olur. Ayrıca değişen öğrenme ihtiyaçlarına uyum sağlayarak yeni bilgilerin daha etkili bir şekilde işlenmesine yardımcı olur. Bu, çocukların diğer insanların bakış açılarını anlamalarına ve sosyal etkileşimler sırasında empati becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu, duygusal tepkilerin daha iyi anlaşılmasını ve yönetilmesini kolaylaştırır. Bu aynı zamanda etkili iletişim ve sosyal becerileri de geliştirir (Neitzel, 2018; Nguyen ve Duncan, 2019).

Bilişsel esnekliğin kavram ve düşünceleri ayırmaya ve görünüşte ilgisiz kavram, düşünce ve durumlar arasındaki ilişkiyi belirlemeye yardımcı olduğu ve yaratıcılığın temelini oluşturduğu bilinmektedir. Kavramlar ve fikirler farklı şekillerde ayrılıp yeniden birleştirildiğinde güncel sorunlar farklı perspektiflerden değerlendirilmektedir. Bu, bireylerin yeni durumlarda birden fazla seçeneği tanımasına olanak tanır. Çocuğun oyun sırasındaki davranışını oyunun türüne, kişi sayısına ve oyun kurallarına göre uyarlamak, bilişsel esneklik becerilerinin kullanımına bir örnektir. Çocuklar oyunun türüne göre farklı strateji ve roller geliştirir, kişi sayısına bağlı olarak işbirlikçi veya rekabetçi oyunların dinamiklerini deneyimler ve oyunun kurallarına göre hareket ederler. Bilişsel esneklik, çocukların bu değişikliklere uyum sağlamasını ve oyun sırasında esnek düşünmesini gerektirir. Örneğin çocuklar, grup oyunlarında takım arkadaşlarıyla çalışırken değişen rollere uyum sağlamak veya rekabetçi oyunlarda oyun kurallarını anlamak ve stratejileri uyarlamak için bilişsel esnekliği kullanabilirler. Sonuç olarak çocuklar farklı oyun durumlarına uyum sağlama becerisi kazanır ve değişimle baş etme becerilerini geliştirir (Diamond, 2013).

Çalışma belleği, engelleyici kontrol ve bilişsel esneklik, yürütücü işlevin bileşenleri olarak kabul edilen ve ayrı ayrı tanımlanan ancak birbiriyle ilişkili kavramlardır. Çalışma belleği, bilgiyi saklama ve işleme yeteneği sağlayarak engelleyici kontrol süreçlerini ve bilişsel esnekliği destekler. Engelleyici kontrol, düşünceleri ve eylemleri kontrol etmek için çalışma belleğini kullanma yeteneği aracılığıyla bilişsel esnekliği destekler. Bilişsel esneklik, çalışma belleğinin ve engelleyici kontrolün kullanımını, farklı perspektiflerden düşünmeyi ve esnek problem çözmeyi gerektirir. Bu etkileşimli kavramlar, bireyin bilişsel süreçleri yönetme ve uyarlama yeteneğini etkiler (Miyake vd., 2000). Bu sistem birbiriyle uyum içinde çalışarak bireylerin günlük

yaşamda, iş hayatında, sosyal ilişkilerde ve eğitimde bilişsel süreçleri etkin bir şekilde yönetmesine olanak tanır (Diamond, 2013).

Çalışan Bellek/Çalışma Belleği

Çalışma belleği, dikkatin her anında temsilleri ve süreçleri içeren zihinsel çalışma alanıdır (Li vd., 2018). Bu zihinsel çalışma alanı, bilginin depolanmasından ve aktif olarak manipüle edilmesinden sorumludur (Anderson, 2008; Li vd., 2018; Zelazo vd., 2016). Çalışan bellek kısa süreli bilgileri hafızada tutma ve bu bilgilerle ilgili işlemlere devam edebilme kapasitesini içermektedir. Çalışan bellek, sonra gelenle öncekileri ilişkilendirmeyi içerdiğinden ortaya çıkan herhangi bir durumu anlamlandırmak açısından önemlidir (Diamond, 2016). Neitzel'e (2018) göre çalışma belleği ya da başka ifadeyle işleyen bellek, kişinin bilgiyi kısa süreliğine zihninde tutmasını ve buna göre işlemlerini sağlar. Çocuklar sınıf ortamında bir konu üzerinde ilerlerken önemli noktalara dikkatlerini vermeli ve izlemeleri gereken sıralamayı hatırlamalıdır, bu beceri ise çalışan belleği gerektirmektedir (Nguyen ve Duncan, 2019).

Çalışan bellek, bilişsel psikolojideki en etkili yapılardan biridir ve anlamlı davranışın temeli olarak kabul edilir (Coulacoglou ve Saklofske, 2017). Çalışma belleği sınırlı bir kapasiteye sahip olmasına rağmen bireyin günlük yaşamı için oldukça önemlidir. Dikkat kontrolü, problem çözme, dili anlama, akıl yürütme ve bilinç gibi önemli bilişsel işlevler, çalışma belleğinin işleyişine bağlıdır (Fougnie, Zughni, Godwin ve Marois, 2014). Davranış sırasında bireyin zihninde bilgilerin yönlendirilmesinde, kuralların anlaşılmasında ve bunlara uyulmasında önemli rol oynar (Alloway ve Alloway, 2010; Perone, Almy ve Zelazo, 2018).

Çalışma belleğinin gelişiminde ve kapasitesinde bireysel farklılıklar vardır (Kane, Conway, Hambrick ve Engre, 2008). Kişinin genetik özellikleri, yaşı, zekâsı, kısa süreli hafızası, uzun süreli hafızası ve dikkati gibi bilişsel özelliklerinin yanı sıra akademik ve günlük becerileri; çalışma belleği gelişiminde farklılıklara yol açan bireysel faktörlerdir. Ancak çocukların bellek gelişimi ve kapasitesi ait oldukları grubun özellikleri, akranlarının özellikleri, çocukların yaşadığı deneyimler gibi çevresel faktörlere bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir (Engel, Santos ve Gathercole, 2008).

Çalışma belleğinin bileşenleri çocukluktan yetişkinliğe kadar gelişir (Baddeley ve Hitch, 2007). Alanyazın incelendiğinde çocukluk döneminde çalışma belleğinin öneminin vurgulandığı çok fazla araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda çalışma belleğinin bilgiyi saklama ve çalışma, önceki ve yeni bilgiler arasında bağlantı kurma, bilgiyi koruma ve birçok işlemi uyumlu bir şekilde gerçekleştirme yeteneğini içerdiğinden bahsedilmektedir (Neitzel, 2018; Diamond, 2013; Storbeck ve Maswood, 2016).

Ketleyici Kontrol/Engelleyici Kontrol/Ketleme

Ketleyici kontrol, dikkati dağıtan bir şeyi görmezden gelme, dürtüsel bir ifadeyi boşlama ya da fazlaca öğrenilmiş bir tepkinin üstesinden gelme, benzer biçimde kasıtlı olarak bir şeye dikkati bastırma ve peşinden cevap verme sürecidir (Zelazo vd., 2016). Yürütücü işlevlerin yaşla ilişkili değişiklikleri engelleme yapısı üstüne dayandırılmaktadır. Yürütücü işlevlerin ketleyici kontrol olarak tekrar kavramsallaştırılması ilk bakışta itiraz almıştır. Zira ilk yanıtta takılma hataları olarak görülmüştür. İlk yanıtta takılma, engellenmesine ihtiyaç duyulan davranışın yayılması anlamına gelmektedir (Zelazo ve Müller, 2011).

Ketleyici kontrol, ilgisiz veya dikkati dağıtan bilgiyi bastırma kabiliyeti benzer biçimde düzgüsel ve alışılmış cevapları dizginleme yeteneğidir (Carthwright, 2015). Bu tanıma bakıldığında ketleme süreçlerinin iki yönü ile daha rahat anlaşılabilirdiği savunulur. Tepki kısıtlama, bir motor tepkinin durdurulmasını ya da kısıtlanmasını içerir. Bu muhtemelen okulöncesi çocuklarda en kapsamlı halde araştırılan yürütücü işlev bileşenlerinden biridir (Garon, Bryson ve Smith, 2008). Bilişsel ketleme ise eldeki göreve daha iyi odaklanabilmek için ilgisiz veya dikkati dağıtıcı bilgiyi bastırmak veya görmezden gelmektir (Carthwright, 2015).

Ketleyici kontrol, bir görevi sürdürürken görevi tamamlamaya engel olan gereksiz davranış ve düşünceleri engelleme becerisidir (Diamond, 2016). Ayrıca dürtü ve düşüncelerle başa çıkmada ve bu dürtü ve düşünceleri filtreleyerek harekete geçmeyi sağlamaktadır (Neitzel, 2018). Çalışan bellek ketlemeyi desteklemektedir. Çünkü bireyin, neyin ketlenmesi gerektiğini ve neyin uygun olduğunu bilmesi için hedefi aklında tutması

gerekmektedir. Aynı zamanda ketleyici kontrol de çalışan belleği desteklemektedir. Çünkü bireyin odaklanabilmesi için gereksiz düşünce ve davranışları ketleyici kontrol becerisi ile sağlamaktadır (Diamond, 2016).

Ketleyici kontrol, insanların eylemlerini ve duygularını bilinçli olarak yönetme sürecidir. Bu süreçte bireyler duygusal tepkilerini kontrol etmek, istenmeyen davranışları önlemek ve uygun davranışları sergilemek için bilinçli çaba gösterirler. Ketleyici kontrol, bireyin duygusal dürtüleri tanıma, değerlendirme ve düzenleme yeteneğini gerektirir. Bu süreçte bireyler kendilerini kontrol ederek, öz kontrolü sağlayarak ve düşünce süreçlerini etkili bir şekilde kullanarak eylemleri üzerindeki kontrolü korurlar (Diamond, 2013). Ketleyici kontrol, bireylerin öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olarak daha uyumlu ve etkili hareket etmelerini sağlar. Aynı zamanda duygusal zekâ ve problem çözme becerileriyle de yakından ilişkilidir (Neitzel, 2018). Ketleyici kontrol ile öz kontrol, duygusal zeka ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki, bireylerin duygusal dengeyi korumasına ve sosyal uyumu geliştirmesine yardımcı olur (Diamond, 2013).

Problem Çözme

Problem çözme, belirli bir sorunu gidermeye yönelik sistematik bir düşünme sürecidir. Bu süreç, olayların ardındaki nedenleri anlama ve mevcut alternatifler arasından en etkin olanını seçme yeteneğini kapsar. Problem çözme becerisi, akıl yürütme, sınıflandırma ve yeni sonuçlar çıkarma gibi zihinsel faaliyetleri içerir ve bireyin yaşam kalitesinin artırılması için kritik bir öneme sahiptir (Soylu ve Pala, 2018; akt. Evgin ve Kublay, 2023). Çocuklar, etraflarındaki dünya ile ilk etkileşimlerini gerçekleştirdiklerinde, çevresindeki nesneler, insanlar ve durumlarla ilgili çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Yurdakul ve Ayhan, 2016; akt. Evgin ve Kublay, 2023). Bu problemlerle başa çıkmak için bireyler, farkında olsunlar ya da olmasınlar, çeşitli yöntemler denemektedirler. Başarılarının değerlendirilmesi, genellikle belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ile ilişkilidir. Bu bağlamda, problem çözme becerilerinin çocukluk döneminden, hatta doğumdan itibaren desteklenmesi büyük önem taşımaktadır (Aydoğan, 2016). Çocukların problem çözme yetenekleri, karşılaştıkları zorluklar karşısında sergiledikleri reaksiyonlar, karar verme süreçleri ve geliştirdikleri çözüm

yolları, yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri sıkıntılarla başa çıkmalarını önemli ölçüde etkilemektedir (Çeşit, Ece ve Kafadar, 2012). Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, çocukların yaşamları boyunca karşılaştıkları sorunları etkin bir şekilde çözebilmelerini sağlamaktadır. Bu açıdan, problem çözme yeteneği, bireylerin zorluklarla başa çıkma kabiliyetlerini artırarak sağlıklı bir gelişim sürecine katkıda bulunan hayati bir beceri olarak öne çıkmaktadır.

Çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, bilişsel ve duygusal gelişimlerinin temel unsurlarından biridir (Serin vd., 2010). Çocuklar, problem çözme süreci aracılığıyla etraflarındaki dünyayı daha iyi kavrayarak, farklı durumlar ve sorunlar üzerinde düşünme yeteneklerini geliştirirler. Bu süreç, eleştirel düşünmenin temelini oluşturur; çünkü eleştirel düşünme, çocuğun merak duygusuyla tetiklenen sorularla başlamaktadır (Tuğluk ve Özkan, 2019). Merak, çocukların temel duygularından biridir ve problem çözme becerisi, bu merak duygusunu olumlu bir şekilde yönlendirebilir. Çocuklar, karşılaştıkları sorunlar için çözüm yolları ararken neden-sonuç ilişkilerini kavrama, alternatif çözümler üretme ve tahmin yapma yetilerini geliştirirler. Bu süreç, bilişsel gelişimlerini desteklerken aynı zamanda daha karmaşık düşünme becerilerinin de gelişimine katkıda bulunur (Temur ve Aşık, 2023).

Problem çözme becerileri, çocukların duyuşsal ve davranışsal yeteneklerini olumlu yönde geliştirmektedir. Bu beceriler güçlendikçe, çocuklar daha özgüvenli ve bağımsız bireyler haline gelirler. Kendi başlarına karar alabilme ve bu kararların sonuçlarına katlanma yeteneği, onların sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunur. Bu nedenle, problem çözme becerilerinin çocukluk döneminden itibaren sistematik bir şekilde desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Zaman Yönetimi

Zaman yönetimi, planlama ve problem çözme ile sıkı bir ilişki içinde olan, bir işin başlatılması ve başarılı bir şekilde sürdürülmesi için hayati öneme sahip bir kavramdır. Bu bağlamda zaman yönetimi, yürütücü işlevlerin temel bileşenlerinden birini teşkil eder. Zaman yönetimi, faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için gerekli sürelerin tahmin edilmesini, bu faaliyetlerin programlanmasını ve zamanın kontrol edilerek belirlenen programa

uygun devamını sağlamayı içerir. Ayrıca, var olan sorumlulukların zamanında yerine getirilmesi, gerektiğinde programda hızlandırma yapılması ve programın düzenlenmesi gibi önemli unsurları da kapsamaktadır. Zaman yönetiminde yetersiz kalan bireyler, sorumluluklarını zamanında yerine getirmekte zorluk çeker ve beklenmedik durumlarla başa çıkmak için yeterli esneklik oluşturamazlar (Najdowski, 2017; akt. Büyükkaymaz ve Yıldız Bıçakçı, 2021).

Organizasyon/Planlama

Planlama, yürütücü işlevlerin bir parçası olarak hayati bir bilişsel beceridir. Geleceğe dair düşünme yeteneği olarak tanımlanan planlama, hedeflere ulaşmak için gereken eylemlerin belirlenmesi ve sıralanması sürecini içerir. Bireylerin beyin yapısı, gelişim düzeyi ve nörogelişimsel durumu, planlama becerisini etkileyen temel faktörlerdir. Bu bağlamda, planlama becerisinin eğitilebileceği ve geliştirilebileceği vurgulanmaktadır. Zayıf planlama becerisi, karar verme sürecinde, eylemlerin sonuçlarını öngörmede ve görevlere yönelik süre tahmininde zorluklar yaşanmasına neden olabilir. Ayrıca, dikkat dağınıklığı, unutkanlık ve düşük verimlilik gibi olumsuz durumlarla karşılaşılma ihtimali artar (İnci ve Sağlam, 2023).

Planlama hem sosyal hem de akademik yaşamda önemli bir rol oynamaktadır. Okul için zamanında hazırlanmak ve ev içindeki görevleri düzenli bir şekilde yerine getirmek, günlük yaşamın akışını sağlarken; ev ödevleri ve projeler gibi akademik hedeflerin gerçekleştirilmesinde de etkili olmaktadır. Ayrıca, sosyal gruplara katılma ve akranlarla etkileşimde bulunma, iyi bir planlama becerisi sayesinde mümkün olmaktadır. Bu nedenle, etkili bir zaman yönetimi, bireylerin hem akademik başarısını hem de sosyal ilişkilerini güçlendirmeye katkıda bulunur (Najdowski, 2014; akt. Büyükkaymaz ve Yıldız Bıçakçı, 2021).

Bebeklerde yaşamın ilk yılından itibaren plan yapma becerisinin işaretleri gözlemlenmektedir; iki yaşına ulaşıldığında ise bu beceri daha belirgin hale gelir. Bebeklik döneminde motor planlama, bebeklerin mevcut hareketlerinin gelecekteki durumları nasıl etkilediğine dair bilgi edinme imkânı sunar. Okulöncesi dönemde, çocuklar basit planlama görevlerini yerine getirebilirken, okulöncesi eğitim kurumuna

başlayan öğrencilerde bu beceriler belirgin bir şekilde gelişim göstermektedir (McCormack ve Atance, 2011; akt. Büyükkaymaz ve Yıldız Bıçakçı, 2021).

Yürütücü İşlev Becerilerini Etkileyen Faktörler

Yürütücü işlevin gelişimi birçok faktörün birleşiminden kaynaklanan bir süreçtir. Bunlar genellikle bireysel farklılıklar, biyolojik süreçler ve çevresel faktörlerle ilgilidir. Bireysel farklılıklar çerçevesinde insanların genetik mirası, bilişsel yetenekleri, zekâ düzeyleri vb. farklılıklar tartışılmaktadır. Bu özellikler kişiden kişiye farklılık göstererek yürütücü işlevin gelişiminde değişkenliğe yol açmaktadır (Kagan vd., 2005; Willoughby vd., 2019).

Yürütücü işlevin gelişimindeki biyolojik süreçler göz önüne alındığında, beynin yapısal ve işlevsel aşamaları ile yürütücü işlev arasındaki yakın ilişki şaşırtıcı hale gelmektedir. Özellikle frontal lob ve prefrontal korteksin büyümesi ve bağlantılarının güçlenmesi, yürütücü işlevlerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Anderson ve Reidy, 2012; Mahone vd., 2005). Prefrontal korteksin 3 ila 6 yaş arasındaki okulöncesi yıllardaki hızlı gelişimi aynı zamanda yürütücü işlevlerin gelişimini de etkiler. Bu dönemde ortaya çıkan sağlık sorunları yürütücü işlevin gelişimini önemli ölçüde etkileyebilir. Örneğin nörolojik bozukluklar ve travmatik beyin yaralanmaları yürütücü işlevi olumsuz yönde etkileyebilir (Kagan vd., 2005; Thompson ve Nelson, 2001).

Çevresel faktörler yürütücü işlevin gelişimi için kritik öneme sahiptir. Özellikle çocukluk döneminde ailenin ilgi ve desteği, eğitim süreçleri, beslenme alışkanlıkları, stres düzeyi ve koşullar yürütücü işlevin gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Erken yaştaki olumsuz deneyimler hormonal yapıların gelişimini, stresle başa çıkma tepkilerini ve dolayısıyla yürütme işlevini olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca düşük sosyo-ekonomik düzey ve şiddet gibi faktörler de yürütücü işlevlerin gelişiminin gecikmesine yol açabilmektedir (Zelazo vd., 2016). Ayrıca okul ve eğitim deneyimleri ile öğrenme, planlama, problem çözme, dikkat kontrolü gibi destekleyici beceriler de çocukların yürütücü işlevlerinin gelişimi için önemlidir. Sınıf içi etkileşimler öğrencilerin zihinsel esnekliğini destekleyebilir ve bilgileri organize etme yeteneklerini geliştirebilir. Ayrıca öğrencilerin hedeflere odaklanmasına ve hedeflere ulaşmalarına

yardımcı olan öğretim yöntemleri yürütücü işlevin gelişmesine katkıda bulunur (Anderson ve Reidy, 2012, Willoughby vd., 2019). Bu bağlamda bazı yürütücü işlevlerin çocukluk ve ergenlik döneminde hızla ilerlediği, bazılarının ise yetişkinlikte daha güçlü bir şekilde olgunlaştığı söylenebilir (Anderson ve Reidy, 2012; Mahone vd., 2005). Bu bilgilere dayanarak, yürütücü işlev becerilerinin gelişiminin sadece yaşa bağlı gelişimsel bir gidişat izlemediğini, aynı zamanda çocuğun kişisel özelliklerinden, eğitim deneyimlerinden, çevresel faktörlerden ve belirli etkilere maruz kalmasından da etkilendiği söylenebilir.

Okulöncesi Eğitiminde Yürütücü İşlevlerin Önemi

Yürütücü işlevin temel unsurları bebeklik ve okulöncesi dönemde gelişir ve yetişkinlikte üst düzey bilişsel süreçlerin gelişiminin temelini oluşturan önemli bir temel oluşturur (Garon, Bryson ve Smith, 2008). Yapısı eğitim araştırmacıları tarafından sıklıkla incelenen yürütücü işlevler, çeşitli davranışsal ve bilişsel bileşenlerden oluşmakta olup öğrenme ve akademik başarıda önemli bir rol oynadığı kabul edilmektedir (Baggetta ve Alexander, 2016). Yürütücü işlevler öğrenmeyi mümkün kılar ve okul da dâhil olmak üzere çeşitli bağlamlarda uyum sağlamak için önemli bir temel oluşturur (Zelazo, Blair ve Willoughby, 2016).

Yürütücü işlev, bireyin hayatındaki iş ve eğitim gibi alanlardaki faaliyetlerine karar verme becerisinin yanı sıra bireyin genel işleyişini etkileme becerisini ifade ederek günlük aktiviteleri planlama becerisinin geliştirilmesine yardımcı olur. Örneğin gün içerisinde tamamlanması gereken görevlerin sıralaması ve zamanı nasıl etkili yönetebileceği konusunda kişiye yol gösterir. Bu, dikkati sürdürme, yönlendirme ve duruma odaklanma yeteneğini artırır. Karşılaşılan sorunlara çözüm üretebilecek analitik düşünme becerisi kazandırır (Diamond, 2013).

Belirli bir hedefe odaklanırken gerçekleştirilen bir eylemin her adımı, o hedefe ulaşmak için gerçekleştirilen sürecin tamamı olarak değerlendirilebilir. Hedeflenen aksiyonların alınması için gereken adımlar arasında planlama, mevcut kaynakları organize etme, uygun stratejiler oluşturma, sonuçları değerlendirme, ihtiyaç duyulduğunda yeni yöntemler uygulama gibi yetenekler de yürütücü işlevler arasında

değerlendirilebilir (Ahçı, 2016). Bu yeteneklerin her bireyin daha anlamlı bir yaşam sürebilmesi için ihtiyaç duyduğu önemli araçlardan biri olduğu söylenebilir.

Düşünsel boyutta sağlamış olduğu katkıların yanı sıra yürütücü işlev becerileri; duygusal tepkiyi idare etme ve değerlendirebilme, empati kurma, toplumsal ortamlarda müsait davranışlar sergileme, stresle başa çıkma şeklinde yaşamın her alanında kullanılan becerileri destekler (Clark vd., 2010). Yürütücü işlev becerileri, davranışsal kontrol ve duygu düzenleme gibi alanları etkileyerek küçük çocukların okula uyum sağlamalarında önemli bir rol oynamaktadır (Blair, 2002). Yürütücü işlevin çocukların öğrenmesini ve sınıf ortamına uyum sağlamasını desteklemedeki önemli rolü, yürütücü işlevi okula hazırlık ve başarının kritik bir bileşeni haline getirmektedir (Blair vd., 2008; Fitzpatrick vd., 2014; McClelland vd., 2007; Nguyen ve Duncan, 2019).

İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında, okula uyum ve yürütücü işlev becerilerine dair yurtiçinde ve yurtdışında gerçekleştirilen araştırmalar incelenmiştir. Bu çalışmalar, öğrencilerin okula uyumları ile yürütücü işlev becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak, eğitim alanındaki uygulamalara ışık tutmayı amaçlamaktadır.

Okula Uyum ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yalman (2007), okulöncesi eğitimi almış birinci sınıf öğrencilerinin ilköğretime geçişte karşılaştıkları uyum sorunlarını, bu sorunların nedenlerini ve çözüm önerilerini çeşitli değişkenler üzerinden incelemiştir. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılında 120 okul yöneticisi, 163 birinci sınıf öğretmeni ve 151 okulöncesi öğretmeninden oluşan 434 eğitimcinin yanı sıra 30 kız ve 20 erkek olmak üzere toplam 50 birinci sınıf öğrencisini de kapsayan iki örneklem grubu ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, birinci sınıf öğrencilerinin okulöncesi eğitim kurumunu ve öğretmenini tercih etmelerinin, ilköğretime uyumda sorunlar yarattığını ve eğitimcilerin bu problemlerin farkında olmadığını göstermektedir. Yalman, eğitimcilerin iş birliği yapmalarını ve birinci sınıf programının oyun temelli olarak yeniden düzenlenmesini önererek, ilköğretime geçişin daha sorunsuz hale getirilebileceğini vurgulamıştır. Ayrıca, eğitim fakültelerinde sınıf

öğretmenliği bölümüne okulöncesi eğitimiyle ilgili daha yoğun bir müfredat eklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Erbay (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırma, okulöncesi eğitim alan ve almayan birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri puanlarını etkileyen çeşitli değişkenleri incelemektedir. 2007-2008 öğretim yılında, 401 öğrenci ve ebeveyninin katıldığı çalışmada, sosyal beceri düzeylerini belirlemek için "İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler" ölçeği ve ebeveyn tutumlarını ölçmek için "Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği" kullanılmıştır. Analizlerde t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Pearson Korelasyon Analizi gibi istatistiksel yöntemler uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, okulöncesi eğitim almış öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermekte ve bu bağlamda ebeveynlere çocuklarına erken yaşta okulöncesi eğitim almalarını önerilmektedir. Eğitimcilerin ebeveyn tutumlarını geliştirmek üzere seminerler düzenlemeleri ve sosyal beceri araştırmaları yapanların gözlem skalaları oluşturması gerektiği vurgulanmaktadır.

Kılıç (2008), okulöncesi eğitime devam eden ve etmeyen birinci sınıf öğrencilerinin gelişim alanlarını öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışma grubu 2006-2007 öğretim yılında görev yapan öğretmenlerden 100 birinci sınıf öğretmeni tesadüfi örnekleme ile belirlenmiştir. Veriler anket formu ile toplanmış t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak okulöncesi eğitim almış birinci sınıf öğrencilerinin gelişim alanlarının (sosyal-duygusal, bilişsel, motor, dil, özbakım) okulöncesi eğitim almamış öğrencilere göre olumlu farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Araştırmacı, okulöncesi eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunmuştur.

Topçu'nun 2012 yılında yaptığı araştırma kapsamında okulöncesi eğitimin birinci sınıf çocuklarının okula uyumlarına ve ana dil becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu amaçla oluşturulan örneklem grubu, Diyarbakır ili Kocaköy ilçesinde ilkokul birinci sınıfa devam eden 205 öğrenciden oluşmuştur. Bu araştırmada veriler "Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" ve "Okuma Yazma Becerileri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, birinci sınıfa devam eden çocukların okulöncesi eğitim

durumları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık, erken dönem eğitim deneyimlerinin, öğrencilerin okul ortamına adaptasyonu ve sosyal etkileşim yetenekleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Araştırmada, çocuğun cinsiyeti, anne-baba eğitim düzeyi ve kardeş sayısı değişkenlerinde herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

Kaya'nın (2014) çalışmasında okulöncesi çocukların okula uyum durumları birçok farklı faktöre göre değerlendirilmiştir. Araştırma 2013-2014 yılları arasında Ankara ili Çankaya ilçesinde anaokuluna devam eden 4-6 yaş arası 200 çocuğu kapsamaktadır. Okula uyum ölçeğinin iki alt boyutunda cinsiyet değişkenleri ile testin genel uyum puanı ve öğrencinin uyum puanı arasındaki farklar daha yüksektir. Diğer bir değişken olan yaş grubunda ise ölçeğin küçük bir kısmında ve genel uyum puanında ileri yaş grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okula uyum ölçeğinde kardeşlerin varlığı ya da yokluğu herhangi bir alt boyut ya da genel uyum durumu ile anlamlı farklılık göstermemektedir.

Dilcioğlu'nun (2016) çalışmasında 60-72 ay arası çocukların okula hazır bulunuşluk puanlarının yaş, cinsiyet, okulöncesi eğitimde geçirilen süre, kardeş sayısı, ebeveynlerin yaşı, eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi gibi faktörlere bağlı olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın evrenini n 60-72 ay yaş aralığındaki toplam 391 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan “Marmara İlköğretime Hazırlık Ölçeği Geliştirme Formu”, “Marmara İlköğretime Hazırlık Ölçeği Başvuru Formu” ve “Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, bir çocuğun okula hazırbulunuşluk düzeyinin; çocuğun yaşına, okulöncesi eğitim süresine, anne-babanın yaşına, çocuğun eğitim düzeyine, anne-baba ve ailenin gelir düzeyine göre önemli ölçüde farklılık gösterse de cinsiyet ve kardeş sayıları değişkenlerinin önemli ölçüde farklılık göstermediği görülmüştür.

Güler ve Onur (2016) tarafından ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin öğrenme uyum ve okuma-yazma becerilerinin başlangıç yaşlarına göre test edilmesi amacıyla yapılan çalışmaya Ordu ilindeki ilkokulda öğrenim gören 337 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma verileri “Okul Uyumlu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre

okula başlama yaşı arttıkça okula uyum ölçeğinden ve okuryazarlık becerisinden alınan puanlar da artmakta, kız öğrencilerin okula uyum puanları, okula uyum ölçeği puanları ve okuryazarlık düzeyi erkeklerden daha yüksektir. Okulöncesi eğitim alan çocukların oranı okulöncesi eğitim almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu ve ebeveynlerinin eğitim düzeyleri de okulöncesi eğitim almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu için öğrenme uyumundan elde edilen puanlar artmaktadır. Ayrıca okula uyumu iyi olan öğrencilerin okuma yazma becerilerinin daha iyi olduğu ve okula başlama yaşı ile okula uyum ve okuma yazma becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tangüner (2017) tarafından yapılan çalışmada okulöncesi eğitim alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeyleri ve kaygı düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İzmir'in Balçova ilçesindeki iki ilkokulun birinci sınıf öğrencileri, aileleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmaya toplam 291 öğrenci katılmıştır. Araştırmadaki veriler; “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği” ve “Çocuklara Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği”nin yeni versiyonu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında okulöncesi eğitim alan öğrencilerin okula uyum puanlarının okulöncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek, kaygı puanlarının ise daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Akademik uyum puanlarına göre, anaokuluna devam edip etmemelerine bakılmaksızın kız öğrencilerin akademik uyum puanları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin okulöncesi eğitime başlama yaşı arttıkça uyum puanlarının azaldığı görülmüştür. Çocukların okulöncesi eğitim alıp almaması ise anne-baba eğitim durumu, ebeveynin çalışıp çalışmaması gibi faktörlerden etkilenmektedir.

Kalkan, Küçüker ve Alatlı (2024) çalışmasında, ilkokul öğrencilerinin okula uyum düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi ve bu ölçekten alınan puanları cinsiyet ve sınıf gibi değişkenlere göre incelemeyi amaçlamaktadır. Ölçek, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ve literatür taramalarına dayanarak oluşturulan bir madde havuzu üzerinden geliştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçek, "Akademik Uyum", "Kurallara Uyum" ve "Akran Uyumu" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmuştur. Cronbach alfa katsayısı 0.91, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0.92

olarak bulunmuştur. Araştırmada, ölçekten alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği, ancak sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçek, öğrencilerin okula uyum seviyelerini etkili bir şekilde ölçmek için güvenilir bir araç olarak görülmüştür.

Okula Uyum ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Pears vd. (2010), iki yıllık boylamsal bir çalışmada, kötü muameleye maruz kalan evlat edinilmiş çocuklar ile kötü muameleye maruz kalmayan biyolojik ailelerle yaşayan 3 ila 6 yaşındaki çocukları karşılaştırdı. Araştırmanın amacı, koruyucu ailede yaşayan ve kötü muameleye maruz kalan çocuklarda anaokulundan birinci sınıfa kadar akademik uyum bozukluklarının gözlemlenebilirliğini araştırmaktır. Araştırmanın sonuçları, okulöncesi dönemde çocukların engelleyici kontrol düzeyi ile akademik ve sosyal-duygusal becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etti. Ayrıca kötü muameleye maruz kalan çocukların akademik ve sosyal-duygusal becerilerinin akranlarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, okula uyumun teşvik edilmesi için ailelerin katılım oranlarının artırılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Herndon ve ark. (2013) okulöncesi çocukların duygu düzenleme ve olumsuz duygu ifadelerinin okula uyumlarına nasıl katkıda bulunduğunu araştırmıştır. Cinsiyet değişkenleri karşılaştırıldığında kızların akademik ve sosyal açıdan erkeklere göre daha kolay uyum sağladığı, erkeklerin olumsuz duygudurum davranışlarının öğretmenlerin okula uyum konusundaki bakış açıları ve erkeklerin okula uyum puanlarında değişime katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmalar, erkek öğrencilerin okula uyum seviyelerinin kız öğrencilerden daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, erkeklerin daha fazla olumsuz duygu ve tepki sergilemelerinden kaynaklanmaktadır. Dil aynı zamanda çocukların sosyal ve duygusal uyumunun da belirleyicisidir.

Baptista ve ark. (2016) yürütücü işlev, sosyal davranış düzenleme ve okula hazırbulunuşluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmen değerlendirmelerine göre daha iyi yürütücü işlev ve daha iyi sosyal davranışsal uyum sergileyen çocukların okulda akademik hazırbulunuşluk puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yürütücü işlev ile çocukların dil becerileri ve sosyal davranış uyumu arasında anlamlı pozitif ilişki

bulunmuştur. Yürütücü işlev becerisi düşük olan okulöncesi çocukların, sınıfta duyguları düzenlemede zorluk çekmenin yanı sıra, zayıf yoğunlaşma, dürtüsellik ve fiziksel saldırganlık gibi davranışsal sorunlar sergileme olasılığının daha yüksek olduğu kaydedildi. Bu nedenle çocukların akran baskısı ve akran reddi yaşayabileceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre çocukların yürütücü işlevlerini teşvik edecek ebeveynlik becerilerini geliştirmeye yönelik müdahale programlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Chi, Kim ve Kim (2019) yaptıkları çalışmada akran ilişkilerinin, zihin teorisinin, yürütücü işlevin ve bilişsel becerilerin küçük çocukların okula uyumu üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Çalışmaya Kore'de anaokuluna giden 183 çocuk dâhil edildi. Veriler, Okulöncesine Uyarlanmış Anket, Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği, Zihin Kuramı Görevi, Sıcak Yönetici İşlev Görevi ve çocuklar için Kaufman Değerlendirmesinin Kore sürümü kullanılarak toplanmıştır. Çalışma, küçük çocukların okula uyumunu etkileyen ilgili değişkenleri belirlemek için sonuçlar çıkarmaktadır. Araştırma sonuçları akran ilişkileri, zihin teorisi, yürütücü işlev becerileri ve bilişsel becerilerin akademik uyumla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Yürütücü İşlev Becerileri ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bursa merkez ve bağlı köyden seçilen 7-9 yaş arasındaki 64 çocuğun yaşadıkları yere göre yürütücü işlev becerileri ve bellekleri karşılaştırılmıştır (Çelik, 2004). Veriler “Çocuk İçin Bellek Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Kategori Testi” ile toplanmıştır. Çocukların entelektüellik düzeylerini ölçmek için “Raven Standart Progresif Matrisler Testi” kullanılmıştır. Araştırma modeli ve veri analiz yöntemi belirtilmemiştir. Bulgulara göre kentte yaşayan çocukların bellek performansı ve yürütücü işlev becerilerinin köyde yaşayan çocuklarınkine göre daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Entellektüel düzeyin ise iki test sonucu da etkilediği görülmüştür. Bir başka sonuca göre çocukların yaşı arttıkça testlerden aldıkları puanlar da artış göstermiştir. Araştırmacı, yapılacak araştırmalar için örneklemin ve yaş aralığının geniş tutulmasını önermiştir.

Aynı yaş grubundaki çocukların, yürütücü işlev becerilerinin ve okula hazır oluşlarının ilişkisel tarama modeli ile incelendiği başka araştırmada anasınıfına devam

eden 69 öğrenci dâhil edilmiştir (İvrendi, 2020). Veriler, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği ve yürütücü işlev görevleri aracılığı ile toplanmış, Kendall's tau-b korelasyon tekniği ve Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada, yürütücü işlev performans puanları yükseldikçe okula hazır oluş alt boyut puanlarının yükseldiği görülürken, okula hazır oluş toplam puanına göre farklılaşma görülmemiştir. İvrendi (2020) araştırmacılara yürütücü işlev ve matematik, dil becerilerinin farklı boyutlarının incelenmesini önermiştir.

Gökçe Taşkın ve Kandır (2020) araştırmasında, yürütücü işlevlerin kazandırılmasına yönelik model oluşturmayı, eğitim programlarının etkililiğini ortaya koymayı ve yürütücü işlevlerin bilişsel ve duyuşsal alanlarına katkı sağlamayı amaçlamıştır. Örneklemi Ankara ilinde MEB'e bağlı anasınıfı, anaokulu ve birinci sınıfa devam eden 526 öğrenciye eğitim veren 39 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma genel tarama modelindedir. Veriler "Çocukların Yönetici İşlevlerin Gelişimini Değerlendirme Ölçeği" ile toplanmış, cronbach alfa ve test tekrar test yöntemleri ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılara çocuklar için ölçek geliştirilmesi, geliştirilen ölçeklerin hitap ettiği yaş aralığının artırılması önerilmiştir. Ayrıca yürütücü işlevlerin diğer alt boyutlarına yönelik ölçme araçlarının da geliştirilmesi önerilmiştir.

Gül ve Gül (2021), okulöncesi eğitimin, birinci sınıf öğrencilerinin akademik beceri düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapan 21 birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma nitel araştırma modellerinden olgubilim deseniyle yürütülmüştür. Veri toplamada yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış verilerin çözümlemesinde ise betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre okulöncesi eğitimi almış çocukların okulöncesi eğitim almamış çocuklara göre Türkçe'yi daha güzel kullandığı, sosyal ve bilişsel becerilerinin daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gül ve Gül (2021), araştırma sonuçlarına dayalı olarak okulöncesi eğitimin geliştirilerek yaygınlaştırılmasını önermiştir.

60-72 aylık okulöncesi çocukların yürütücü işlev becerileri ve dil becerilerinin karşılaştırılması amaçlanan araştırmanın örneklemini, 2021 yılı Nisan ve Mayıs aylarında Isparta’da özel anaokullarından seçilen 22 erkek ve 12 kız öğrenci oluşturmaktadır (İnan, 2021). Araştırmada korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Veriler Pragmatik Dil Becerileri Envanteri, Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi ve Yönetici İşlev Davranışlarını Derecelendirme Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular dil becerileri ve yürütücü işlev becerileri arasında sınırlı da olsa ilişki ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda araştırmacılara, yapılandırılmış değerlendirme formu ve doğal gözlemin eş zamanlı ve boylamsal çalışma ile yapılması önerilmiştir.

Tuncer'in (2021) 48-72 ay arası çocuklarda yürütücü işlev becerilerinin çeşitli değişkenlere göre ebeveyn değerlendirmesine dayalı olarak yordama gücünü incelemeyi amaçlayan çalışmanın örneklemini, 48-72 ay arası çocuğu olan 340 ebeveyn; farklı değişkenlere göre yordama gücü için ise 349 ebeveyn bulunmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Veriler” formu ve “Çocukluk Çağı Yürütücü İşlev Envanteri – Ebeveyn Formu” (ÇDYİE) formu kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 48-72 ay arası çocuklarla geçerlilik güvenirlik analizleri yapan araştırmacılar tarafından Çocukların Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE) kullanılmıştır. Araştırma sonunda çalışmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının yürütücü işlev envanterlerinde çocuğun doğum sırasına göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlk çocuklar ile orta ve son çocuklar arasındaki çalışma belleği boyutlarındaki bu farklılık ilk çocuklar lehine çıkmıştır. Önleyici kontrol açısından ortanca çocuk ile son çocuk arasında ortanca çocuk lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. İlk ve son çocuklar arasında genel yürütücü işlev becerilerinde ilk çocuklar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ancak çalışma belleği ve engelleyici kontrol becerilerinde cinsiyet, yaş ve kardeş sayısına göre farklılık bulunmamıştır. Buna göre; okulöncesi öğretmenlerinin, çocukların çalışma hafızasını ve önleyici yönetim becerilerini geliştirmeye ve desteklemeye yönelik öğretim stratejilerini kullanma konusunda hizmet içi eğitim yoluyla eğitilmesi ve çocuklarda bu sonuçların iyileştirilmesi için bir okulöncesi eğitim programının hazırlanması ve uygulanması önerilmiştir.

Yürütücü İşlev Becerileri ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Uluslararası alanyazında yürütücü işlev becerilerini araştıran çalışmaların ulusal alanyazına göre nispeten daha eski olduğu söylenebilir. Klenberg, Korkman ve Lahti-Nuuttila (2001) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, 3 ila 12 yaş arasındaki 400 Finli çocuğun yürütücü işlev ve dikkat becerileri gelişimini değerlendirmek amacıyla, motor tepkilerin engellenmesi ve kontrolünü ölçen NEPSY testinin Fince sürümü kullanılmıştır. İşitsel ve görsel dikkat planlaması ve akıcılık önlemleri, dikkat ve yürütücü işlevlere ilişkin uygun testler ve alt testler kullanılarak değerlendirilmiştir. Bunlar, motor tepkilerin engellenmesi ve kontrolü, işitsel ve görsel dikkat planlaması ve akıcılık ölçümlerini içermektedir. Araştırmalar, yaştan tüm alt testler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu, akıcılığın yürütücü işlevler arasında gelişen son beceri olduğunu ve ergenlik döneminde de gelişmeye devam ettiğini göstermektedir. Araştırmalar ayrıca tepki engellemenin daha karmaşık yürütücü işlev becerilerini edinmenin bir önkoşulu olduğunu göstermektedir.

Ardila ve arkadaşları (2005), çocukların yürütücü işlev performansı ile ebeveynlerin eğitim düzeyi ve çocuğun gittiği okul türü (özel ya da devlet) arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya yaşları 5 ile 14 arasında değişen toplam 622 çocuk katılmış ve çocuklar sekiz yürütücü işlev testi aracılığıyla (Anlamsal Sözel Akıcılık, Fonemik Sözel Akıcılık, Anlamsal Grafik Akıcılık ve Anlamsal Olmayan Grafik Akıcılık (ör. cinsiyet, matris, benzerlik, kart sıralama ve Meksika piramitleri) değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, yaş ve okul türünün anlamsal sözel akıcılık ve anlamsal olmayan grafik akıcılık dışındaki tüm testlerde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Çocukların test performansına, özellikle de sözlü test performansına ilişkin analizler, birçok çocuk için ebeveynlerinin eğitim düzeyiyle güçlü bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarının yürütücü işlev becerileri de gelişmektedir.

Greenfader (2017), İspanyol kökenli çocukların okulöncesi eğitimine devamları ile yürütücü işlev becerileri, okula hazırlık becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi boylamsal olarak incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre çocukların matematik,

okuma ve yürütücü işlevlerin alt boyutları olan çalışma belleği becerilerinin, İngilizce konuşma becerilerinde ve gelecekteki başarılarında rol oynadığı belirlendi. Ayrıca çocukların çalışma belleği becerilerinin, ileriki yaşlardaki okula hazırlık ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Willoughby ve ark. (2019) Akademik hazırlık bağlamında yürütücü işlev becerilerini modelleme yoluyla inceleyen okuma öncesi, matematik öncesi, sosyal ve duygusal beceriler dâhil olmak üzere yürütücü işlevin bileşenlerini bir araya getirmiştir. Okuma öncesi becerilerden harf bilgisi ve fonolojik farkındalığa ilişkin özellikler, matematik öncesi becerilerden dijital formlar ve dijital bilgilere ilişkin özellikler ve sosyal ve duygusal becerilerden duygular ve empatiyi içeren yürütücü işlev becerileri ele alınmıştır. Yaşları 4 ile 7 arasında değişen toplam 1.480 çocuk üzerinde yapılan çalışmanın sonuçları, yürütücü işlev becerilerinin okula hazır bulunuşlukla ilişkili olduğunu belirlenmiştir. Ancak çocukların bilişsel işlevlerini geliştirmenin, çocukların erken okuryazarlık, matematik becerileri ve erken sosyal-duygusal becerilerinde olumlu değişikliklere katkıda bulunduğu ileri sürülebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini ile verilerin toplanması ve analizi süreçlerine dair kapsamlı bilgiler sunulmaktadır. Araştırma modeli, belirlenen amaçlara ulaşmak için gereken yöntemleri ve stratejileri içermekte; evren ve örneklem, araştırmada incelenecek kitle ve bu kitleden seçilen alt grubu tanımlamaktadır. Verilerin toplanması süreci, kullanılan araç ve teknikleri detaylandırmakta; verilerin analizi ise elde edilen bulguların yorumlanmasına ve sonuçların değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Tarama araştırmaları, belirli bir gruba ait özelliklerin saptanmasına yönelik veri toplama amacı güden çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). İlişkisel tarama araştırmaları, eğitsel, psikolojik ve sosyolojik değişkenlerin oluşumunu, dağılımını ve birbirleriyle olan ilişkilerini inceleyerek, doğal ortamda mevcut duruma dair saptamalar yapmayı mümkün kılmakta ve bu nedenle eğitim alanında sıkça tercih edilmektedir (Oral ve Süer, 2020). Bu araştırmada geniş bir örneklem içinde fenomenlerin yüzeysel bir incelemesini sağlamak ve değişkenler arası ilişkileri belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu çerçevede araştırmada farklı kurumlarda okulöncesi eğitim almış ya da almamış ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yürütücü işlev becerileri ve okula uyum düzeyleri incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Tokat İli Merkez İlçesinde yer alan 2.414 ilköğretim birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünü belirlemek için $n = (Z^2 * p * (1-p)) / E^2$ formülü kullanılmıştır. Burada n, örneklem büyüklüğünü; Z, arzu edilen güven düzeyine karşılık gelen Z-değerini; p, popülasyondaki olayın gerçekleşme olasılığını ve E, hata payını temsil etmektedir (Balcı, 2006; Saracaloğlu ve Kumral,

2007). Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde ulaşılması gereken minimum örneklem büyüklüğü 332 olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda araştırmaya gönüllülük esaslı temel alınarak birinci sınıfa devam eden 561 öğrenci dâhil edilmiştir. Örneklem belirleme sürecinde, kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Özellikle bütçe ve zamanın çok kısıtlı olduğu araştırmalarda, olasılıklı örnekleme yöntemlerinin kullanılmasının mümkün olmadığı durumlarda kullanılan bu örneklemede, araştırmacı en kolay ulaşabileceği birimleri örnekleme dâhil eder (Özdemir, Şahin-Tekin ve Esin, 2019). Araştırma örnekleminde yer alan katılımcılara ait kişisel özellikler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Örneklem Giren Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Sosyo-Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kız	304	54,2
	Erkek	257	45,8
Doğum Yılı	2015	140	25,0
	2016	421	75,0
Okulöncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	476	84,8
	Hayır	85	15,2
Okulöncesi Eğitim Alınan Kurum	Devlet (Anaokulu-Anasınıfı)	331	59,0
	Özel (Anaokulu-Anasınıfı)	45	8,0
	Sıbyan	100	17,8
	Okulöncesi eğitim almayan	85	15,2
Anne Yaşı	20-30 Yaş	136	24,2
	31-40 Yaş	344	61,3
	40 Yaş ve Üzeri	81	14,4
Baba Yaşı	20-30 Yaş	25	4,5
	31-40 Yaş	337	60,1
	40 Yaş ve Üzeri	199	35,5
Anne Öğrenim Düzeyi	Okur-yazar değil/okur-yazar/ilkokul	92	16,4
	Ortaokul	155	27,6
	Lise	162	28,9
	Üniversite ve üstü	152	27,1
Baba Öğrenim Düzeyi	Okur-yazar değil/okur-yazar/ilkokul	75	13,4
	Ortaokul	107	19,1
	Lise	175	31,2
	Üniversite ve üstü	204	36,4
Anne Meslek	İşsiz	458	81,6
	Çalışıyor	103	18,4
Baba Meslek	İşsiz	23	4,1
	Çalışıyor	538	95,9
Toplam		561	100

Tablo 2’de yer alan kişisel özelliklere ilişkin veriler incelendiğinde, katılımcıların %54,2’sinin kız, %45,8’inin erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%84,8) okulöncesi eğitim almasına karşın, öğrencilerin küçük bir bölümünün (%15,2) okulöncesi eğitim almadığı görülmektedir. Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin yarısından fazlasının (%59,0) devlet kurumuna bağlı anaokulu veya anasınıfına gittiği dikkat çekmektedir. Katılımcıların annelerinin yaş düzeyine ilişkin olarak %61,3’ünün 31-40 yaş aralığında yer aldığı, benzer şekilde baba yaş düzeyinde de %60,1’inin 31-40 yaş aralığında yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların anne öğrenim düzeyinin %27,6’sının ortaokul, %28,9’unun lise, %27,1’inin üniversite ve üstü, %16,4’ünün ise ilkokul ve altı olduğu görülmektedir. Baba öğrenim durumunda ise üniversite ve üstü öğrenimin daha yüksek olduğu (%36,4), buna karşın okur-yazar değil/okur-yazar/ilkokul öğrenim durumunun anne eğitim durumuna kıyasla daha düşük olduğu (%13,4) tespit edilmiştir. Öğrencilerin annelerinin mesleğine ilişkin olarak büyük çoğunluğunun (%81,6) işsiz olduğu, çalışan anne oranının (%18,4) olduğu görülmektedir. Baba meslek durumunda ise öğrencilerin babalarının büyük çoğunluğunun (%95,9) çalışan olduğu, çalışmayanların oranının ise oldukça düşük (%4,1) olduğu dikkat çekmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamada kullanılan form üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim aldığı okulöncesi eğitim kurumu, anne baba bilgileri gibi demografik özelliklerinin belirlendiği araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” yer almaktadır.

İkinci bölümde Kalkan (2020) tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyum Ölçeği” yer almıştır. İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyum Ölçeği, “akran uyumu”, “akademik uyum” ve “kurallara uyum” olmak üzere üç faktörden oluşan 16 maddelik bir ölçektir. Ölçek beşli likert formatında ve düz maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı, Akran Uyum faktörü için 1.00, Kurallara Uyum faktörü için .81, Akademik Uyum faktörü için .79 ve ölçeğin geneli için .91 olarak hesaplanmıştır.

Gerçekleştirilen çalışmada Akran Uyum faktörü için .94, Kurallara Uyum faktörü için .90, Akademik Uyum faktörü için .91 ve ölçeğin geneli için .96 olarak hesaplanmıştır.

Üçüncü bölümde ise Kayhan (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE)" yer almaktadır. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri, 13 madde "Çalışma Belleği" ve 11 madde "Önleyici Kontrol" olmak üzere iki faktörlü, 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert formatında ve düz maddelerden oluşmaktadır. Kayhan'ın (2010) gerçekleştirdiği çalışmada ölçeğin Cronbach alfa katsayısı Çalışma Belleği faktörü için .83, Önleyici Kontrol faktörü için .80 ve ölçeğin geneli için .88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach alfa katsayısı Çalışma Belleği faktörü için .97, Önleyici Kontrol faktörü için .95 ve ölçeğin geneli için .98 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama araçlarının Cronbach alfa katsayısı değerlerine ilişkin bulgular Tablo 2'de detaylı olarak yer almaktadır. Alanyazında güvenilirlik katsayısına ilişkin genel olarak kabul edilen sınıflandırma şu şekildedir:

≥ 0.90 : Mükemmel,

$0.70 \leq \alpha < 0.90$: İyi

$0.60 \leq \alpha < 0.70$: Kabul Edilebilir

$0.50 \leq \alpha < 0.60$: Zayıf

$\alpha < 0.50$: Kabul Edilemez (George ve Mallery, 2003).

Tablo 3. Veri Toplama Araçları ve Alt Boyutları İçin Cronbach Alfa Değerleri

Veri Toplama Araçları	Cronbach Alfa Değeri	Madde Sayısı
*Akran Uyum	,94	5
*Kurallara Uyum	,90	6
*Akademik Uyum	,91	5
**Okula Uyum (Toplam)	,96	16
*Çalışma Belleği	,97	13
*Önleyici Kontrol	,95	11
**Yürütücü İşlev Envanteri (Toplam)	,98	24
<i>*Ölçek Faktörleri **Ölçek</i>		

Tablo 3'te yer alan bulgulara ve alanyazında kabul edilen sınıflandırmaya dayanarak (George ve Mallery, 2003), Okula Uyum Ölçeği ve Yürütücü İşlev Envanteri

veri toplama araçlarının hem faktörlerde hem de ölçeğin genelinde iyi ve mükemmel güvenilirliğe sahip olduğunu ifade etmek mümkündür.

Verilerin Toplanması

26.01.2023 tarihli Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Kararı (Ek 7) ile kabul edilen araştırma önerisinde araştırmanın evreni Kahramanmaraş ilinin Elbistan ilçesi olarak belirlenmişken 6 Şubat Kahramanmaraş merkezli depremler nedeniyle evren Tokat ili olarak güncellenmiştir. Tokat Valiliği ve Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler ve okul bilgileri alınarak veri toplamaya başlanmıştır. Tokat ilinde bulunan 10 merkez ilkokul ziyaret edilerek yönetici ve öğretmenler ile görüşülmüş araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Tokat İl merkezindeki resmi ilkokulda çalışan 34 öğretmen çalışmaya katılmak için gönüllü olmuştur. 976 öğrencinin ailesine Bilgilendirilmiş Onam Formu (Ek1) gönderilmiş 930 aileden izin alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden her öğrenci için İlkokul Düzeyinde Uyumlu Öğrenci Ölçeği Öğretmen Formunu (Ek 3) ve Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Envanteri Öğretmen Formunu (Ek 4) doldurmaları istenmiştir. Ailelerin ise Kişisel Bilgi Formunu (Ek 2) doldurmaları sağlanmıştır. Veri toplama süreci 22.03.2023 ile 05.05.2023 tarihleri arasında okul yöneticileri ve öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek yürütülmüştür. Formlar öğretmen ve velilere eş zamanlı olarak elden teslim edilmiş formların doldurulmasının ardından 800 form elden teslim alınmıştır. Öğrencilere ait veri toplama araçlarından herhangi birinin eksikliği ve/veya içindeki maddelerde eksik ve hata olan formlar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Gerekli eşleştirmeler yapıldıktan sonra 561 form araştırmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada ulaşılan veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Toplanan verilerin dağılımları incelenmiş ve uç değer oluşturan veri olmadığı tespit edilmiştir. Uç değerlerinin incelenmesinde dal-yaprak grafiği ve histogram grafikleri incelenerek çok düşük ve çok yüksek değerler uç değer olarak yorumlanmaktadır (Tan, 2016). Değişken analizlerinin gerçekleştirilmesi aşamasından önce gerçekleştirilecek analizlerin parametrik veya nonparametrik olma durumunun belirlenmesi için normallik

ve homojenlik testleri uygulanmıştır. Veri toplama araçları ve bunlara ait alt boyutlarının normallik dağılımı için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri incelenmiştir. Dağılım normalliğinde çarpıklık ve basıklık değerinin -1 ile +1 arasında yer alması, verilerin normal dağılım gösterdiği yönünde ifade edilmektedir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Normallik dağılımına ilişkin bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Veri Toplama Araçlarının Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Veri Toplama Araçları	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
*Akran Uyumu	-,767	-,439
*Kurallara Uyum	-,809	-,525
*Akademik Uyum	-,574	-,744
**Okula Uyum (Toplam)	-,625	-,715
*Çalışma Belleği	-,462	-,252
*Önleyici Kontrol	-,250	-,584
**Yürütücü İşlev Envanteri (Toplam)	-,303	-,514

*Ölçek Faktörleri **Ölçek

Tablo 4'te yer alan veriler incelendiğinde, veri toplama araçları ve alt boyutlarında çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu durum normallik varsayımının karşılandığını ortaya koymaktadır. Verilerin normallik varsayımını karşılaması, parametrik testlerin uygulanması için uygun olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin cinsiyet, doğum yılı, okulöncesi eğitim alma durumu ve anne-baba çalışma durumu değişkenlerinin analizinde bağımsız örneklemeler için t-testi uygulanmıştır. Okulöncesi eğitim alanın kurum, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin analizinde ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde gruplarının homojenliği için Levene testi uygulanmıştır. Varyans Levene testi istatistiğinde $p > .05$ düzeyi, varyansların homojen olduğunu ifade etmektedir. Varyansların homojenlik gösterdiğinin saptanması üzerine gruplar arasında meydana gelen farklılığın saptanması için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi çoklu karşılaştırmalara ek olarak, ortalamaların güven sınırlarının tahmin edilmesinde yaygın bir şekilde kullanım göstermektedir (Yıldız ve Bircan, 1994). Öğrencilerin okulöncesi eğitim alıp almama durumuna göre yürütücü işlev beceri düzeyleri ile okula uyum düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Çarpım Moment Katsayısı ile hesaplanmış iki değişken arasında orta düzeyde istatistiki olarak manidar bir

ilişki olduğu saptanmıştır ($r_{\text{evet}} = .62, p < .05$; $r_{\text{hayır}} = .50, p < .05$). Öğrencilerin okulöncesi eğitim alıp almama durumuna göre yürütücü işlev beceri düzeylerinin okula uyum düzeylerini yordayıp yordamadığı Basit Doğrusal Regresyon Analizi ile incelenmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ilkökul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyum ve yürütücü işlev becerileri düzeyleri incelenmiş ve elde edilen bulgular açıklanmıştır. Okula uyum düzeylerine ilişkin bulgular ve yürütücü işlev becerileri düzeylerine ilişkin bulgular olmak üzere iki ayrı başlıkta ele alınmaktadır.

Okula Uyuma İlişkin Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyum puanlarının cinsiyet, doğum tarihi, okulöncesi eğitim alma durumu, okulöncesi eğitim alınan kurum türü, anne ve baba yaşı, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba çalışma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Okula Uyum Puanlarının Cinsiyete Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyum puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Okula Uyum Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Akran Uyum	Kız	304	4,51	,578	559	4,57	,000**
	Erkek	257	4,25	,707			
Kurallara Uyum	Kız	304	4,62	,453	559	2,37	,018*
	Erkek	257	4,52	,529			
Akademik Uyum	Kız	304	4,41	,614	559	2,62	,009**
	Erkek	257	4,27	,638			
Okula Uyum	Kız	304	4,52	,499	559	3,48	,001**
	Erkek	257	4,36	,575			

*p≤.05

**p≤.01

İlkokul birinci sınıfa devam öğrencilerin akran uyumu puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir (t=4,57; p=,000; p≤,01). Kız öğrencilerin akran uyumu puan ortalamaları ($\bar{x}$ =4,51), erkek öğrencilere ($\bar{x}$ =4,25) göre daha yüksektir. İlkokul birinci sınıfa devam eden kız öğrencilerin kurallara uyum puanı ile erkek öğrencilerin

kurallara uyum puanı arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=2,37$; $p=,018$; $p\leq,05$). Bu farklılık kız öğrencilerin ($\bar{x}=4,62$) kurallara, erkeklerden ($\bar{x}=4,52$) daha fazla uyum sağladığını göstermektedir. Benzer şekilde akademik uyum boyutunda ilkokul birinci sınıfa devam eden kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=2,62$; $p=,009$; $p\leq,01$). İlkokul birinci sınıfa devam eden kız öğrencilerin akademik uyum puanı ($\bar{x}=4,41$), erkek öğrencilerin akademik uyum puanından ($\bar{x}=4,27$) yüksektir. Okulu uyum puanı genel olarak ele alındığında, ilkokul birinci sınıfa devam eden kız öğrencilerin okula uyum puanı ($\bar{x}=4,52$) ile erkek öğrencilerin okula uyum puanı ($\bar{x}=4,36$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=3,48$; $p=,000$; $p\leq,01$). Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha yüksek ortalama puana sahiptir.

Okula Uyum Puanlarının Doğum Tarihine Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyum puanlarının doğum tarihine göre t-testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Okula Uyum Puanlarının Doğum Tarihine Göre T-Testi Sonuçları

	Doğum Yılı	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Akran Uyumu	2015	140	4,42	,627	559	,560	,576
	2016	421	4,38	,661			
Kurallara Uyum	2015	140	4,60	,479	559	,846	,398
	2016	421	4,56	,496			
Akademik Uyum	2015	140	4,41	,567	559	1,366	,173
	2016	421	4,33	,647			
Okula Uyum	2015	140	4,48	,512	559	,964	,335
	2016	421	4,43	,550			

* $p\leq,05$

** $p\leq,01$

Uyum ölçeğinin tüm faktörlerinde ve toplam uyum puanı ortalamalarında 2015 doğumlu öğrencilerin puanları, 2016 doğumlu öğrencilerin puanlarından yüksektir. Ancak puan ortalamaları arasındaki fark, doğum yılına göre anlamlı değildir.

Okula Uyum Puanlarının Okulöncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyum puanlarının okulöncesi eğitim alma durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Okula Uyum Puanlarının Okulöncesi Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Okulöncesi Eğitim	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Akran Uyum	Alan	476	4,41	,642	559	1,385	,167
	Almayan	85	4,30	,704			
Kurallara Uyum	Alan	476	4,59	,487	559	2,318	,021*
	Almayan	85	4,46	,505			
Akademik Uyum	Alan	476	4,37	,616	559	2,196	,028*
	Almayan	85	4,21	,681			
Okula Uyum	Alan	476	4,47	,532	559	2,110	,035*
	Almayan	85	4,33	,579			

*p≤.05

**p≤.01

Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin akran uyumu puanı ($\bar{x}$ =4,41) okulöncesi eğitim almayan öğrencilerin akran uyumu puanından ($\bar{x}$ =4,30) daha yüksektir. Ancak iki puan arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t=1,385; p=,167; p>,05). Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin kurallara uyum puanı ile okulöncesi eğitim almayan öğrencilerin kurallara uyum puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (t=2,318; p=,021; p≤,05). Ortalama puanlara bakıldığında okulöncesi eğitim alan öğrencilerin ($\bar{x}$ =4,59) kurallara uyum puanlarının, okulöncesi eğitim almayan öğrencilerden ($\bar{x}$ =4,46) yüksek olduğu görülmektedir. Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin akademik uyum puanı ile okulöncesi eğitim almayan öğrencilerin akademik uyum puanı arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (t=2,196; p=,028; p≤,05). Ortalama puanlara bakıldığında okulöncesi eğitim alan öğrencilerin ($\bar{x}$ =4,37), okulöncesi eğitim almayan öğrencilere ($\bar{x}$ =4,21) göre akademik uyum puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Okula uyum puanı genel olarak ele alındığında, okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin okula uyum puanı ile okulöncesi eğitim almayan öğrencilerin okula uyum puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (t=2,110; p=,035; p≤,05). Ortalama puanlara bakıldığında okulöncesi

eğitimi alan öğrenciler ($\bar{x}=4,47$), okulöncesi eğitimi almayan öğrencilere ($\bar{x}=4,33$) göre daha yüksek ortalama puana sahiptir.

Okula Uyum Puanlarının Okulöncesi Eğitim Alınan Kurum Türüne Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyum puanlarının, okulöncesi eğitim alınan kurum türü değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. Okula Uyum Puanlarının Okulöncesi Eğitim Alınan Kurum Türüne Göre ANOVA Sonuçları

	Eğitim Alınan Kurum	N	$\bar{x}$	S	F	p	Fark
Akran Uyum	Devlet Okulu ¹	331	4,46	,642	3,509	,031*	1-3
	Özel Okul ²	45	4,30	,688			
	Sıbyan ³	100	4,29	,662			
	Toplam	476	4,41	,642			
Kurallara Uyum	Devlet Okulu ¹	331	4,62	,477	2,938	,054	
	Özel Okul ²	45	4,45	,546			
	Sıbyan ³	100	4,54	,482			
	Toplam	476	4,59	,487			
Akademik Uyum	Devlet Okulu ¹	331	4,42	,589	3,794	,023*	1-3
	Özel Okul ²	45	4,22	,677			
	Sıbyan ³	100	4,28	,658			
	Toplam	476	4,37	,616			
Okula Uyum	Devlet Okulu ¹	331	4,51	,514	3,857	,022*	1-3
	Özel Okul ²	45	4,33	,593			
	Sıbyan ³	100	4,38	,514			
	Toplam	476	4,47	,593			

*p≤.05

**p≤.01

Okulöncesi eğitim alınan kurum türü değişkenine göre öğrencilerin kurallara uyum puanlarında anlamlı ($F=2,938$; $p=,054$; $p>,05$) farklılık yoktur. Akran uyumu ($F=3,509$; $p=,031$; $p\leq,05$), akademik uyum ($F=3,794$; $p=,023$; $p\leq,05$) ve okula uyum ($F=3,857$; $p=,022$; $p\leq,05$) puanlarında ise anlamlı fark tespit edilmiştir. Devlet okulu ve sıbyan mektebinde eğitim alan öğrencilerin akran uyumu puanları arasındaki fark anlamlıdır. Okulöncesinde devlet okuluna giden öğrencilerin akran uyumu puanları ($\bar{x}=4,46$) sıbyan mektebine giden öğrencilerin ($\bar{x}=4,29$) puanlarından daha yüksektir. Öğrencilerin akademik uyum puanlarındaki farklılığın, okulöncesinde devlet okulunda eğitim alan

öğrenciler ile sıbyan mektebinde eğitim alan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Okulöncesinde devlet okuluna giden öğrencilerin ($\bar{x}=4,42$) akademik uyum puanları, sıbyan mektebine ($\bar{x}=4,28$) giden öğrencilerin puanlarından daha yüksektir. Benzer şekilde öğrencilerin okula uyum puanlarındaki farklılığın, okulöncesinde devlet okulunda eğitim alan öğrenciler ile sıbyan mektebinde eğitim alan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Okulöncesinde devlet okuluna giden öğrencilerin ($\bar{x}=4,51$) okula uyum puanları sıbyan mektebine ($\bar{x}=4,38$) kula giden öğrencilerin okula uyum puanlarından daha yüksektir.

Okula Uyum Puanlarının Anne Yaşına Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyum puanlarının, anne yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Okula Uyum Puanlarının Anne Yaşına Göre ANOVA Sonuçları

	Anne Yaşı	N	$\bar{x}$	S	F	p	Fark
Akran Uymu	20-30 Yaş Arası ¹	136	4,26	,739	4,083	,017*	1-2
	31-40 Yaş Arası ²	344	4,45	,608			
	41 Yaş ve Üstü ³	81	4,36	,652			
	Toplam	561	4,39	,652			
Kurallara Uyum	20-30 Yaş Arası	136	4,51	,523	1,120	,327	
	31-40 Yaş Arası	344	4,59	,488			
	41 Yaş ve Üstü	81	4,58	,448			
	Toplam	561	4,57	,491			
Akademik Uyum	20-30 Yaş Arası	136	4,26	,655	1,965	,141	
	31-40 Yaş Arası	344	4,39	,626			
	41 Yaş ve Üstü	81	4,33	,584			
	Toplam	561	4,35	,628			
Okula Uyum	20-30 Yaş Arası	136	4,36	,575	2,619	,074	
	31-40 Yaş Arası	344	4,48	,530			
	41 Yaş ve Üstü	81	4,43	,514			
	Toplam	561	4,44	,541			

*p≤.05

**p≤.01

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin kurallara uyum (F=1,120; p=,327; p>,05), akademik uyum (F=1,965; p=,141, p>,05) ve okula uyum (F=2,619; p=,074; p>,05) puanlarında, anne yaşına göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Öğrencilerin akran uyumu (F=4,083; p=017; p≤,05) puanlarında ise anne yaşına göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlayabilmek için ise,

Scheffe testi değerlerine bakılmıştır. Testin sonuçlarına göre bu farklılığın anne yaşı 20-30 yaş arası ile 31-40 yaş aralığında olan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Anne yaşı 31-40 yaş aralığında olan öğrencilerin ($\bar{x}=4,45$) akran uyumu puanı, anne yaşı 20-30 yaş aralığında olan öğrencilerden ($\bar{x}=4,26$) daha yüksektir.

Okula Uyum Puanlarının Baba Yaşına Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyum puanlarının, baba yaşına göre ANOVA sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Okula Uyum Puanlarının Baba Yaşına Göre ANOVA Sonuçları

	Baba Yaşı	n	$\bar{x}$	S	F	p
Akran Uyum	20-30 Yaş Arası	25	4,42	,775	,437	,646
	31-40 Yaş Arası	337	4,37	,663		
	41 Yaş ve Üstü	199	4,42	,617		
	Toplam	561	4,39	,652		
Kurallara Uyum	20-30 Yaş Arası	25	4,60	,535	,148	,863
	31-40 Yaş Arası	337	4,56	,498		
	41 Yaş ve Üstü	199	4,58	,476		
	Toplam	561	4,57	,491		
Akademik Uyum	20-30 Yaş Arası	25	4,20	,788	,900	,407
	31-40 Yaş Arası	337	4,34	,622		
	41 Yaş ve Üstü	199	4,38	,618		
	Toplam	561	4,35	,628		
Okula Uyum	20-30 Yaş Arası	25	4,42	,631	,283	,754
	31-40 Yaş Arası	337	4,43	,542		
	41 Yaş ve Üstü	199	4,47	,529		
	Toplam	561	4,44	,541		

* $p \leq .05$

** $p \leq .01$

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin akran uyumu ($F=,437$; $p=,646$, $p>,05$), kurallara uyum ($F=,148$; $p=,863$, $p>,05$), akademik uyum ($F=,900$; $p=,407$, $p>,05$) ve okula uyum ($F=,283$; $p=,754$, $p>,05$) puanlarında, baba yaşına göre anlamlı farklılık yoktur.

Okula Uyum Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyum puanlarının, anne eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır. İlkokul birinci sınıfa

devam eden öğrencilerin okula uyum puanlarının tüm boyutlarında, anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklar vardır. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Dunnett C testi sonuçlarına bakılmıştır.

Tablo 11. Okula Uyum Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	S	F	p	Fark
Akran Uyum	İlkokul ve altı ¹	92	4,34	,615	4,793	,003**	2-4
	Ortaokul ²	155	4,27	,711			
	Lise ³	162	4,39	,650			
	Üniversite ve üstü ⁴	152	4,54	,586			
	Toplam	561	4,39	,652			
Kurallara Uyum	İlkokul ve altı ¹	92	4,47	,508	5,566	,001**	1-4 2-4
	Ortaokul ²	155	4,50	,544			
	Lise ³	162	4,58	,467			
	Üniversite ve üstü ⁴	152	4,69	,425			
	Toplam	561	4,57	,491			
Akademik Uyum	İlkokul ve altı ¹	92	4,21	,671	7,708	,000**	1-4 2-4
	Ortaokul ²	155	4,23	,672			
	Lise ³	162	4,38	,585			
	Üniversite ve üstü ⁴	152	4,52	,556			
	Toplam	561	4,35	,628			
Okula Uyum	İlkokul ve altı ¹	92	4,35	,549	6,812	,000**	1-4 2-4
	Ortaokul ²	155	4,34	,584			
	Lise ³	162	4,46	,519			
	Üniversite ve üstü ⁴	152	4,59	,478			
	Toplam	561	4,44	,541			

*p≤.05

**p≤.01

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin akran uyumu puanlarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı fark vardır ($F=4,793$; $p=,003$; $p\leq,01$). Anne eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin akran uyumu puanları ($\bar{x}=4,54$), annesi ortaokul ($\bar{x}=4,27$) mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksektir. İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin kurallara uyum puanlarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F=5,566$; $p=,001$; $p\leq,01$). Annesinin eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin kurallara uyum puanları ($\bar{x}=4,69$) annesi ilkokul ve altı ($\bar{x}=4,47$) ve ortaokul ($\bar{x}=4,50$) mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksektir. Öğrencilerin, akademik uyum puanlarında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F=7,708$; $p=,000$; $p\leq,05$). Annesinin eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin akademik uyum puanları ($\bar{x}=4,52$) annesi ilkokul ve altı ($\bar{x}=4,21$) ve ortaokul ($\bar{x}=4,23$) mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde

yüksektir. Öğrencilerin okula uyum puanlarında annenin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($F=6,812$; $p=,000$; $p\leq,05$). Annesinin eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin okula uyum puanları ($\bar{x}=4,59$) annesi ilkokul ve altı ($\bar{x}=4,35$) ve ortaokul ($\bar{x}=4,34$) mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksektir.

Okula Uyum Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyum puanlarının, baba eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12. Okula Uyum Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	S	F	p	Fark
Akran Uyum	İlkokul ve altı ¹	75	4,25	,695	4,763	,003**	1-4 2-4
	Ortaokul ²	107	4,26	,678			
	Lise ³	175	4,41	,648			
	Üniversite ve üstü ⁴	204	4,50	,606			
	Toplam	561	4,39	,652			
Kurallara Uyum	İlkokul ve altı ¹	75	4,47	,512	4,843	,002**	1-4 2-4
	Ortaokul ²	107	4,48	,497			
	Lise ³	175	4,55	,517			
	Üniversite ve üstü ⁴	204	4,66	,442			
	Toplam	561	4,57	,491			
Akademik Uyum	İlkokul ve altı ¹	75	4,24	,672	4,918	,002**	1-4 2-4
	Ortaokul ²	107	4,24	,594			
	Lise ³	175	4,32	,655			
	Üniversite ve üstü ⁴	204	4,48	,587			
	Toplam	561	4,35	,628			
Okula Uyum	İlkokul ve altı ¹	75	4,25	,695	5,576	,001**	1-4 2-4
	Ortaokul ²	107	4,26	,678			
	Lise ³	175	4,41	,648			
	Üniversite ve üstü ⁴	204	4,50	,606			
	Toplam	561	4,39	,652			

* $p\leq,05$

** $p\leq,01$

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyum puanlarının tüm boyutlarında, babanın eğitim düzeyine göre anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için de Scheffe testi sonuçlarına bakılmıştır. Buna göre, ilkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin akran uyumu puanlarında,

babanın eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F=4,763$; $p=,003$; $p\leq,05$). Baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin akran uyumu puanı ($\bar{x}=4,50$) baba eğitim düzeyi ilkokul ve altı ($\bar{x}=4,25$) ve ortaokul ($\bar{x}=4,26$) olan öğrencilerden daha yüksektir. Öğrencilerin kurallara uyum puanlarında, babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F=4,843$; $p=,002$; $p\leq,05$). Babası üniversite ve üstü eğitilmiş olan öğrencilerin kurallara uyum puanı ($\bar{x}=4,66$), baba eğitim durumu ilkokul ve altı ($\bar{x}=4,47$) ve ortaokul ($\bar{x}=4,48$) olan öğrencilerden yüksektir. Öğrencilerin akademik uyum puanlarında, babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F=4,918$; $p=,002$; $p\leq,05$). Babası üniversite ve üstü eğitilmiş olan öğrencilerin akademik uyum puanı ($\bar{x}=4,48$), baba eğitim durumu ilkokul ve altı ($\bar{x}=4,24$) ve ortaokul ($\bar{x}=4,24$) olan öğrencilerden yüksektir. Öğrencilerin okula uyum puanlarında da baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık vardır ($F=5,576$; $p=,001$; $p\leq,05$). Babası üniversite ve üstü eğitilmiş olan öğrencilerin okula uyum puanı ($\bar{x}=4,50$), baba eğitim durumu ilkokul ve altı ($\bar{x}=4,25$) ve ortaokul ($\bar{x}=4,26$) olan öğrencilerden yüksektir.

Okula Uyum Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyum puanlarının anne çalışma durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Okula Uyum Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Anne Çalışma Durumu	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Akran Uyum	İşsiz	458	4,37	,656	559	-1,574	,116
	Çalışıyor	103	4,48	,629			
Kurallara Uyum	İşsiz	458	4,56	,496	559	-1,149	,251
	Çalışıyor	103	4,62	,469			
Akademik Uyum	İşsiz	458	4,33	,635	559	-1,308	,192
	Çalışıyor	103	4,42	,594			
Okula Uyum	İşsiz	458	4,43	,544	559	-1,460	,145
	Çalışıyor	103	4,52	,521			

* $p\leq,05$

** $p\leq,01$

Ölçeğin genelinde ve tüm faktörlerde çalışan annelerin çocuklarının uyum puanı, çalışmayan annelerin çocuklarının uyum puanından daha yüksektir. Ancak iki grubun ortalama puanları arasındaki fark anlamlı değildir.

Okula Uyum Puanlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyum puanlarının baba çalışma durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14. Okula Uyum Puanlarının Baba Çalışma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Baba Çalışma Durumu	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Akran Uyum	İşsiz	23	4,22	,811	559	-1,277	,202
	Çalışıyor	538	4,40	,644			
Kurallara Uyum	İşsiz	23	4,34	,578	559	-2,336	,020*
	Çalışıyor	538	4,58	,486			
Akademik Uyum	İşsiz	23	3,94	,831	559	-2,414	,024*
	Çalışıyor	538	4,37	,613			
Okula Uyum	İşsiz	23	4,18	,672	559	-2,433	,015*
	Çalışıyor	538	4,46	,532			

*p≤.05

**p≤.01

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin akran uyumu puanlarında babanın çalışma durumuna göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(559)}=-2,336$; $p=,202$; $p>,05$). Ancak babası çalışan öğrencilerin uyum puanı, babası çalışmayan öğrencilerin uyum puanından yüksektir. Babası çalışan ve çalışmayan öğrencilerin kurallara uyum puanları arasındaki fark anlamlıdır ($t_{(559)}=-2,318$; $p=,021$; $p\leq,05$). Babası çalışan öğrencilerin kurallara uyum puanı ($\bar{x}=4,58$), babası işsiz ($\bar{x}=4,34$) olan öğrencilerden yüksektir. Benzer şekilde öğrencilerin akademik uyum puanları arasındaki fark babanın çalışma durumuna göre anlamlıdır ($t_{(559)}=-2,414$; $p=,024$; $p\leq,05$). Babası çalışan öğrencilerin ($\bar{x}=4,37$), babası işsiz ($\bar{x}=3,94$) olan öğrencilere göre akademik uyum puanları daha. Okula uyum puanı genel olarak ele alındığında da, ilkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin puanları arasındaki fark babanın çalışma durumuna göre anlamlıdır ($t_{(559)}=-2,433$; $p=,015$; $p\leq,05$). Babası çalışan öğrencilerin okula uyum puanı ($\bar{x}=4,46$), babası işsiz ($\bar{x}=4,18$) olan öğrencilerden yüksektir.

Yürütücü İşlev Becerilerine İlişkin Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin yürütücü işlev becerileri puanlarının cinsiyet, doğum tarihi, okulöncesi eğitim alma durumu, okulöncesi eğitim

alınan kurum türü, anne ve baba yaşı, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba çalışma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının Cinsiyete Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin yürütücü işlev becerileri puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Yürütücü İşlev Beceri Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Çalışma Belleği	Kız	304	4,05	,721	559	,986	,777
	Erkek	257	4,03	,716			
Önleyici Kontrol	Kız	304	3,97	,710	559	,469	,083
	Erkek	257	3,86	,759			
Yürütücü İşlev	Kız	304	4,01	,697	559	,834	,324
	Erkek	257	3,95	,710			

*p≤.05

**p≤.01

Yürütücü işlev becerileri ölçeğinin genelinde ve alt faktörlerde kız öğrencilerin ortalama puanları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Ancak ortalama puanlar arasındaki fark, cinsiyete göre anlamlı değildir.

Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının Doğum Yılına Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin yürütücü işlev becerileri puanlarının doğum yılına göre t-testi sonuçları Tablo 16'da gösterilmektedir.

Tablo 16. Yürütücü İşlev Beceri Puanlarının Doğum Yılına Göre T-Testi Sonuçları

	Doğum Yılı	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Çalışma Belleği	2015	140	4,11	,673	559	1,376	,319
	2016	421	4,02	,732			
Önleyici Kontrol	2015	140	3,96	,695	559	,794	,428
	2016	421	3,90	,747			
Yürütücü İşlev	2015	140	4,04	,662	559	1,142	,254
	2016	421	3,96	,716			

*p≤.05

**p≤.01

Yürütücü işlev becerileri ölçeğinin genelinde ve alt faktörlerde 2015 doğumlu öğrencilerin ortalama puanları 2016 doğumlu öğrencilerden daha yüksektir. Ancak ortalama puanlar arasındaki fark, doğum yılına göre anlamlı değildir.

Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının Okulöncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin yürütücü işlev becerileri puanlarının okulöncesi eğitim alma durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17. Yürütücü İşlev Beceri Puanlarının Okulöncesi Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Okulöncesi Eğitim	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Çalışma Belleği	Alan	476	4,06	,721	559	1,747	,081
	Almayan	85	3,91	,693			
Önleyici Kontrol	Alan	476	3,94	,744	559	2,120	,034*
	Almayan	85	3,76	,663			
Yürütücü İşlev	Alan	476	4,01	,711	559	1,983	,048*
	Almayan	85	3,84	,640			

*p≤.05

**p≤.01

Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin çalışma belleği puanı ile okulöncesi eğitim almayan öğrencilerin çalışma belleği puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(559)}=1,747$; $p=,081$; $p>,05$). Buna karşın okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin önleyici kontrol puanı ($\bar{x}=3,94$) ile okulöncesi eğitim almayan öğrencilerin puanı ($\bar{x}=3,76$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t_{(559)}=2,120$; $p=,034$; $p\leq,05$). Okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin, okulöncesi eğitimi almayan öğrencilere göre, önleyici kontrol puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde yürütücü işlev puanı genel olarak ele alındığında, okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin yürütücü işlev puanı ile okulöncesi eğitim almayan öğrencilerin yürütücü işlev puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(559)}=1,983$; $p=,048$; $p\leq,05$). Okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin yürütücü işlev puanı ($\bar{x}=4,01$), okulöncesi eğitimi almayan öğrencilere ($\bar{x}=4,33$) göre daha yüksektir.

Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının Okulöncesi Eğitim Alınan Kurum Türüne Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin yürütücü işlev becerileri puanlarının, okulöncesi eğitim alınan kurum türüne göre ANOVA sonuçları Tablo 18'de gösterilmektedir.

Tablo 18. Yürütücü İşlev Beceri Puanlarının Okulöncesi Eğitim Alınan Kuruma Göre ANOVA Sonuçları

	Eğitim Alınan Kurum	N	$\bar{x}$	S	F	p
Çalışma Belleği	Devlet Okulu ¹	331	4,09	,699	1,084	,339
	Özel Okul ²	45	4,01	,732		
	Sıbyan ³	100	3,98	,785		
	Toplam	476	4,06	,721		
Önleyici Kontrol	Devlet Okulu ¹	331	3,98	,727	1,015	,363
	Özel Okul ²	45	3,90	,767		
	Sıbyan ³	100	3,86	,787		
	Toplam	476	3,94	,744		
Yürütücü İşlev	Devlet Okulu ¹	331	4,04	,690	1,112	,330
	Özel Okul ²	45	3,96	,733		
	Sıbyan ³	100	3,93	,766		
	Toplam	476	4,01	,711		

*p≤.05

**p≤.01

Devlet okulunda okulöncesi eğitim alan öğrencilerin çalışma belleği, önleyici kontrol ve yürütücü işleve becerileri puanları, özel okul ve sıbyan mektebine devam edenlerden daha yüksektir. Ancak ortalama puanlar arasındaki fark, eğitim alınan kuruma göre anlamlı değildir.

Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının Anne Yaşına Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin yürütücü işlev becerileri puanlarının, anne yaşına göre ANOVA sonuçları Tablo 18'de gösterilmektedir. Anne yaşına göre yürütücü işlev becerileri puanları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 19. Yürütücü İşlev Beceri Puanlarının Anne Yaşına Göre ANOVA Sonuçları

	Annenin Yaşı	N	$\bar{x}$	S	F	p
Çalışma Belleği	20-30 Yaş Arası	136	3,97	,664	,970	,380
	31-40 Yaş Arası	344	4,07	,741		
	41 Yaş ve Üstü	81	4,02	,708		
	Toplam	561	4,04	,718		
Önleyici Kontrol	20-30 Yaş Arası	136	3,84	,710	,902	,406
	31-40 Yaş Arası	344	3,94	,747		
	41 Yaş ve Üstü	81	3,95	,722		
	Toplam	561	3,92	,734		
Yürütücü İşlev	20-30 Yaş Arası	136	3,91	,660	,928	,396
	31-40 Yaş Arası	344	4,01	,721		
	41 Yaş ve Üstü	81	3,99	,691		
	Toplam	561	3,98	,703		

*p≤.05

**p≤.01

Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının Baba Yaşına Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin yürütücü işlev becerileri puanlarının, babanın yaşına göre ANOVA sonuçları Tablo 20’de yer almaktadır. Baba yaşı arttıkça öğrencilerin yürütücü işlev beceri puanları yükselmektedir. Ancak puanlar arasındaki fark, baba yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 20. Yürütücü İşlev Beceri Puanlarının Baba Yaşına Göre ANOVA Sonuçları

	Babanın Yaşı	N	$\bar{x}$	S	F	p
Çalışma Belleği	20-30 Yaş Arası	25	3,95	,674	,317	,728
	31-40 Yaş Arası	337	4,03	,720		
	41 Yaş ve Üstü	199	4,06	,724		
	Toplam	561	4,04	,718		
Önleyici Kontrol	20-30 Yaş Arası	25	3,82	,752	,361	,697
	31-40 Yaş Arası	337	3,91	,725		
	41 Yaş ve Üstü	199	3,94	,750		
	Toplam	561	3,92	,734		
Yürütücü İşlev	20-30 Yaş Arası	25	3,89	,682	,359	,698
	31-40 Yaş Arası	337	3,98	,700		
	41 Yaş ve Üstü	199	4,01	,712		
	Toplam	561	3,98	,703		

*p≤.05

**p≤.01

Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin yürütücü işlev beceri puanlarının, anne eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo 21’de yer almaktadır. Buna göre anne eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin yürütücü işlev becerileri puan ortalamaları yükselmektedir.

Tablo 21. Yürütücü İşlev Beceri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	S	F	p	Fark
Çalışma Belleği	İlkokul ve altı ¹	92	3,80	,815	10,345	,000**	1-3 1-4 2-4
	Ortaokul ²	155	3,92	,727			
	Lise ³	162	4,10	,665			
	Üniversite ve üstü ⁴	152	4,25	,633			
	Toplam	561	4,04	,718			
Önleyici Kontrol	İlkokul ve altı ¹	92	3,73	,732	7,225	,000**	1-4 2-4
	Ortaokul ²	155	3,80	,712			
	Lise ³	162	3,95	,740			
	Üniversite ve üstü ⁴	152	4,11	,707			
	Toplam	561	3,92	,734			
Yürütücü İşlev	İlkokul ve altı ¹	92	3,77	,747	9,403	,000**	1-3 1-4 2-4
	Ortaokul ²	155	3,86	,692			
	Lise ³	162	4,03	,681			
	Üniversite ve üstü ⁴	152	4,19	,650			
	Toplam	561	3,98	,703			

*p≤.05

**p≤.01

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin yürütücü işlev becerileri puanlarının tüm boyutlarında, anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklar vardır. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Scheffe testi değerlerine bakılmıştır. Buna göre öğrencilerin çalışma belleği puanlarında anne eğitim düzeyine göre, anlamlı farklılık vardır (F=10,345; p=,000; p≤,05). Anne eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin çalışma belleği puanları ($\bar{x}$ =4,25), ilkokul ve altı ($\bar{x}$ =3,80) ve ortaokul ($\bar{x}$ =3,92) mezunu olan öğrencilerden; anne eğitim düzeyi lise ($\bar{x}$ =4,10) olan öğrencilerin puanı da ilkokul ve altı ($\bar{x}$ =3,80) olan öğrencilerden yüksektir ve fark anlamlıdır. Öğrencilerin önleyici kontrol puanlarında, anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (F=7,225; p=,000; p≤,05). Anne eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin önleyici kontrol puanları ($\bar{x}$ =4,11), ilkokul ve altı

($\bar{x}$ =3,73) ve ortaokul ($\bar{x}$ =3,80) mezunu olan öğrencilerden yüksektir ve fark anlamlıdır. Öğrencilerin toplam yürütücü işlev beceri puanlarında, anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($F=9,403$; $p=,000$; $p\leq,05$). Anne eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin yürütücü işlev becerileri puanları ($\bar{x}$ =4,19), ilkokul ve altı ($\bar{x}$ =3,77) ve ortaokul ($\bar{x}$ =3,86) mezunu olan öğrencilerden; anne eğitim düzeyi lise ($\bar{x}$ =4,03) olan öğrencilerin puanı da ilkokul ve altı ($\bar{x}$ =3,77) olan öğrencilerden yüksektir ve fark anlamlıdır.

Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin yürütücü işlev beceri puanlarının, baba eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22. Yürütücü İşlev Beceri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	S	F	p	Fark
Çalışma Belleği	İlkokul ve altı ¹	75	3,93	,756	8,275	,000**	1-4 2-4
	Ortaokul ²	107	3,81	,720			
	Lise ³	175	4,03	,663			
	Üniversite ve üstü ⁴	204	4,21	,712			
	Toplam	561	4,04	,718			
Önleyici Kontrol	İlkokul ve altı ¹	75	3,85	,749	6,577	,000**	2-4
	Ortaokul ²	107	3,69	,687			
	Lise ³	175	3,91	,702			
	Üniversite ve üstü ⁴	204	4,07	,750			
	Toplam	561	3,92	,734			
Yürütücü İşlev	İlkokul ve altı ¹	75	3,89	,727	7,956	,000**	2-4
	Ortaokul ²	107	3,76	,679			
	Lise ³	175	3,97	,655			
	Üniversite ve üstü ⁴	204	4,14	,711			
	Toplam	561	3,98	,703			

* $p\leq,05$

** $p\leq,01$

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin yürütücü işlev becerileri puanlarının tüm boyutlarında, baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklar vardır. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Scheffe testi değerlerine bakılmıştır. Buna göre öğrencilerin çalışma belleği puanlarında baba eğitim düzeyine göre, anlamlı farklılık vardır ($F=8,275$; $p=,000$; $p\leq,05$). Baba eğitim

düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin çalışma belleği puanları ($\bar{x}=4,21$), ilkokul ve altı ($\bar{x}=3,93$) ve ortaokul ($\bar{x}=3,81$) mezunu olan öğrencilerden yüksektir ve fark anlamlıdır. Öğrencilerin önleyici kontrol puanlarında, baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($F=6,577$; $p=,000$; $p\leq,05$). Baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin önleyici kontrol puanları ($\bar{x}=4,07$), ortaokul ($\bar{x}=3,69$) mezunu olan öğrencilerden yüksektir ve fark anlamlıdır. Öğrencilerin toplam yürütücü işlev beceri puanlarında, baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($F=7,956$; $p=,000$; $p\leq,05$). Baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin yürütücü işlev becerileri puanları ($\bar{x}=4,14$), ortaokul ($\bar{x}=3,76$) mezunu olan öğrencilerden yüksektir ve fark anlamlıdır.

Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin yürütücü işlev beceri puanlarının anne çalışma durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 23'te gösterilmektedir. Ölçeğin genelinde ve alt faktörlerinde annesi çalışan öğrencilerin puanları, annesi işsiz olan öğrencilerin puanlarından yüksektir. Ancak puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir.

Tablo 23. Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Anne Çalışma Durumu	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Çalışma Belleği	İşsiz	458	4,01	,717	559	-1,838	,067
	Çalışıyor	103	4,16	,715			
Önleyici Kontrol	İşsiz	458	3,90	,719	559	-1,264	,207
	Çalışıyor	103	4,00	,796			
Yürütücü İşlev	İşsiz	458	3,96	,695	559	-1,622	,105
	Çalışıyor	103	4,08	,732			

* $p\leq,05$

** $p\leq,01$

Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin yürütücü işlev beceri puanlarının baba çalışma durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 24'te verilmektedir. Ölçeğin

genelinde ve alt faktörlerinde babası çalışan öğrencilerin puanları, annesi işsiz olan öğrencilerin puanlarından yüksektir ve ortalama puanlar arasındaki fark anlamlıdır.

Tablo 24. Yürütücü İşlev Beceri Puanlarının Baba Çalışma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Baba Çalışma Durumu	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Çalışma Belleği	İşsiz	23	3,65	,776	559	-2,643	,008**
	Çalışıyor	538	4,06	,712			
Önleyici Kontrol	İşsiz	23	3,55	,712	559	-2,434	,015*
	Çalışıyor	538	3,93	,732			
Yürütücü İşlev	İşsiz	23	3,61	,726	559	-2,630	,009*
	Çalışıyor	538	4,00	,698			

*p≤.05

**p≤.01

Baba çalışma durumuna göre çalışma belleği puanları arasındaki fark anlamlıdır ($t_{(559)}=-2,643$; $p=,008$; $p\leq,05$). Babası çalışan öğrencilerin çalışma belleği puanları ($\bar{x}=4,06$), babası işsiz ($\bar{x}=3,65$) olan öğrencilerden yüksektir. Öğrencilerin önleyici kontrol puanı ile babanın çalışma durumu arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t_{(559)}=-2,434$; $p=,015$; $p\leq,05$). Babası çalışan öğrencilerin ($\bar{x}=3,93$), babası işsiz ($\bar{x}=3,55$) olan öğrencilere göre önleyici kontrol puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yürütücü işlev beceri puanı genel olarak ele alındığında ise, benzer şekilde öğrencilerin genel yürütücü işlev puanı ile babanın çalışma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t_{(559)}=-2,630$; $p=,009$; $p\leq,05$). Babası çalışan öğrencilerin ($\bar{x}=4,00$), babası işsiz ($\bar{x}=3,61$) olan öğrencilere göre genel yürütücü işlev puanının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yürütücü İşlev Becerilerinin Okula Uyumuna İlişkin Bulgular

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okulöncesi eğitim alıp almama durumuna göre yürütücü işlev beceri puanlarının, okula uyum düzeylerini yordama durumuna ilişkin bulgular için regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 25’te verilmektedir. Veriler incelendiğinde, öğrencilerin okulöncesi eğitim alıp almama durumuna göre yürütücü işlev beceri düzeylerinin, okula uyum düzeylerini yordamasında, hem okulöncesi eğitim alan ($R=.62$, $R^2=.38$) hem de okulöncesi eğitim almayan ($R=.50$, $R^2=.25$) öğrencilerde yürütücü işlev becerilerinin okula uyumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Okulöncesi eğitim alma durumunda yürütücü işlev

becerilerinin okula uyumun %38'ini açıkladığı, okulöncesi eğitim alınmadığında ise yürütücü işlev becerilerinin okula uyumun %25'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Tablo 25. Okulöncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Yürütücü İşlev Becerileri Puanlarının, Okula Uyum Düzeylerini Yordama Durumuna İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Okulöncesi Eğitim	Veriler	Model ^a						
		R	R ²	β	F	p	Tolerans	VIF
Alan	YİB	.62	.38	.62	289.682	.000*	1.000	1.000
Almayan	YİB	.50	.25	.50	27.254	.000*	1.000	1.000

*: p<.05; a: Bağımlı Değişken: Okula Uyum YİB: Yürütücü İşlev Becerileri

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okulöncesi eğitim alıp almama durumuna göre yürütücü işlev becerinin okula uyumlarını yordamasına ilişkin bulgulara bakıldığında hem okulöncesi eğitim alan öğrencilerin hem de okulöncesi eğitim almayan öğrencilerin yürütücü işlev becerilerinin öğrencilerin okula uyumlarının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Okulöncesi eğitim almayan öğrencilerin yürütücü işlev beceri puanları onların okula uyum becerilerinin %25'ini açıklamaktadır. Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin yürütücü işlev beceri puanları ise onların okula uyum becerilerinin %38'ini açıkladığı görülmektedir. Sonuç olarak hem okulöncesi eğitim alan öğrencilerin hem de okulöncesi eğitim almayan öğrencilerin yürütücü işlev beceri düzeyleri öğrencilerin okula uyum becerilerine etki etmektedir. Ayrıca bu etki puanı okulöncesi eğitim alan öğrencilerde daha yüksektir.

TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve yürütücü işlev becerilerini etkileyen etkenlere ilişkin sonuçlar değerlendirilerek tartışılmıştır.

Okula Uyuma İlişkin Tartışma

Araştırma bulgularına göre kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin toplam ve alt boyutlardaki uyum puanları arasındaki fark anlamlıdır. Örnekleme yer alan kız öğrencilerin “akran uyumu” puan ortalaması ($\bar{x}=4,51$), erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{x}=4,25$) anlamlı bir şekilde yüksektir ($t=4,57$; $p=,000$; $p\leq,05$). Kız öğrencilerin “kurallara uyum” puan ortalaması ($\bar{x}=4,62$) erkek öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{x}=4,52$) anlamlı bir şekilde yüksektir ($t=2,37$; $p=,018$; $p\leq,05$). Kız öğrencilerin “akademik uyum” puan ortalaması ($\bar{x}=4,41$), erkek öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{x}=4,27$) anlamlı bir şekilde yüksektir ($t=2,62$; $p=,009$; $p\leq,05$). Kız öğrencilerin okula uyum puan ortalaması ($\bar{x}=4,52$), erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{x}=4,36$) anlamlı bir şekilde yüksektir ($t=3,48$; $p=,000$; $p\leq,05$). Bu durumda kız öğrencilerin okula uyum sağlama becerilerinin, erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin okula uyum puanlarının yüksek olduğunu gösteren çok sayıda çalışma mevcuttur. Tangüner (2017), kız öğrencilerin okula uyum sağlama puanlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Güler ve Onur (2016), kız öğrencilerin işbirlikçi katılım, okulu sevmeye ve okula uyum puanlarının erkek öğrencilerden belirgin bir şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ramey ve arkadaşları (1998) okulöncesi eğitime devam eden çocuklar arasında yapılan değerlendirmelerde, kız çocukların akademik başarı ve uyum puanlarının erkek çocuklardan belirgin şekilde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ancak alanyazında cinsiyet değişkeninin okula uyum puanlarında anlamlı fark oluşturmadığını ifade eden araştırmalar da mevcuttur. Demirci (2019), ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlilik ve akademik uyumlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu, akran tercihli sosyal davranış, öğretmen tercihli sosyal davranış ve okula uyum alt boyutlarındaki puanların cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermediğini tespit

etmiştir. Yoleri (2014) de cinsiyetin okula uyum üzerindeki etkisinin önemsiz olduğu sonucuna varmıştır. Kız öğrencilerin daha yüksek uyum sağlama puanları, çeşitli faktörlerle açıklanabilir. Öncelikle, sosyal ve duygusal yeteneklerin gelişimi bağlamında kızların, empati ve iletişim becerileri açısından genellikle daha güçlü oldukları bilinmektedir. Bu özellikler, ders ortamında ve sosyal etkileşimlerde daha başarılı bir uyum sağlamalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, kadınların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin beklentilerin, onları akademik ve sosyal açıdan daha sorumlu hale getirebileceği düşünülmektedir. Diğer bir deyişle kız çocuklarının yetiştirilme tarzları, onların daha “uyumlu” olmalarını sağlamış olabilir.

Okula uyum puanlarında cinsiyete göre anlamlı fark tespit edildiği halde doğum tarihine göre “akran uyumu” ($t=,560$; $p>,05$), “kurallara uyum” ($t=,846$; $p>,05$), “akademik uyum” ($t=1,366$; $p>,05$) ve toplam uyum puan ortalamaları ($t=,964$; $p>,05$) arasındaki fark anlamlı değildir. Bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Demirci, 2019; Kaya, 2014). Bu çalışmalarda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin (Demirci, 2019) ve okulöncesi eğitime devam eden çocukların (Kaya, 2014) okula uyum puan ortalamaları arasındaki farkın doğum tarihine göre anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar, küçük yaş gruplarındaki çocukların okula uyum sorunlarının, daha büyük yaşta çocuklara göre daha yaygın olduğunu göstermektedir (Doğan vd., 2008; Ogelman ve Erten, 2013). Dilcioğlu’nun (2016) 5 ve 6 yaş çocukların, Kurtuluş Çalışkan’ın (2021) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk ve okula uyum puanlarını inceledikleri araştırmalarda yaş değişkeninin anlamlı fark oluşturduğu ve farkın yaşı büyük olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmanın sonuçlarına göre, 2015 doğumlu öğrencilerin “akran uyumu” ($\bar{X}=4,42$), “kurallara uyum” ($\bar{X}=4,60$), “akademik uyum” ($\bar{X}=4,41$) ve okula uyum ($\bar{X}=4,48$) puan ortalamaları, 2016 doğumlu öğrencilerin “akran uyumu” ($\bar{X}=4,38$), “kurallara uyum” ($\bar{X}=4,56$), “akademik uyum” ($\bar{X}=4,33$) ve okula uyum ($\bar{X}=4,43$) puan ortalamalarından yüksek çıktığı halde ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlı olmaması çeşitli sebeplerden kaynaklanabilir. Bu durum, özellikle örnekleme yer alan 2015 ve 2016 doğumlu öğrenci sayıları arasındaki farktan kaynaklanabilir. 2015 doğumlu öğrencilerin sayısının (140), 2016 doğumlu öğrencilerin sayısından (421) az olması, istatistiksel analizlerin sonuçlarını

etkileyebilir ve bu da ortalama değerlerin karşılaştırılmasını zorlaştırabilir. Ayrıca, öğretmenlerin daha küçük yaştaki çocukları değerlendirirken daha müsamahakâr bir tutum sergilemeleri, ölçümlerin sonuçlarını etkileyebilecek bir faktördür. Dolayısıyla, bu iki etkenin bir araya gelmesi, elde edilen ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmamasını açıklayabilir. Öte yandan, mevcut araştırma verilerinin toplandığı 2022-2023 öğretim yılında okula başlaması gereken öğrencilerin büyük çoğunluğu 2016 doğumlu çocuklardır. Ancak örnekleimde yer alan 2015 doğumlu 140 öğrencinin okula bir yıl geç başladığı dikkat çekmektedir. Bunun muhtemel nedeni, bu çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olmasıdır; dolayısıyla, eğitim sistemine dahil edilmeleri için bir yıl ertelemeye gidilmiş olabilir. Bu bir yıllık gecikme süreci içerisinde, öğrencilerin çeşitli psikolojik, sosyal ve çevresel sorunlar yaşayarak gelişimlerini olumsuz etkileyen faktörlerle karşı karşıya kalmış olmaları mümkündür. Bu varsayım, eğitim öncesi dönemlerin, çocukların okula uyumları üzerinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına göre okulöncesi eğitim alan öğrencilerin toplam ve “kurallara uyum”, “akademik uyum” alt boyutlarındaki puanları ile okulöncesi eğitim almayan öğrencilerin puanları arasındaki fark anlamlıdır. Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin “akran uyumu” puan ortalaması ile okulöncesi eğitim almayan öğrencilerin “akran uyumu” puan ortalaması arasındaki fark anlamlı değildir ($t=1,385$; $p=,167$; $p>,05$). Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin “kurallara uyum” puan ortalaması ($\bar{x}=4,59$), okulöncesi eğitim almayan öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{x}=4,46$) anlamlı bir şekilde yüksektir ($t=2,318$; $p=,021$; $p\leq,05$). Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin “akademik uyum” puan ortalaması ($\bar{x}=4,37$), okulöncesinde eğitim almayan öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{x}=4,21$) anlamlı bir şekilde yüksektir ($t=2,196$; $p=,028$; $p\leq,05$). “Okula uyum” puan ortalamaları ele alındığında, okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=4,47$), okulöncesi eğitim almayan öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{x}=4,33$) anlamlı şekilde yüksektir ($t=2,110$; $p=,035$; $p\leq,05$). Alanyazında bu araştırmadan elde edilen bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. (Arslan, 2016; ifti, 2017; Demirci, 2019; Erkan, 2011; Güler ve Onur, 2016; Gümüş, 2013; Özbek, 2003; Öztürk, 2008; Unutkan, 2003; Yeşil, 2008; Yoleri ve Tanış, 2014). Günindi’nin (2008) araştırmasında da benzer şekilde okulöncesi eğitimde geçirilen süre arttıkça

çocukların uyum puanları artmış, uyumsuzluk puanları azalmıştır. Çocukların grup içinde sosyalleşme ve iş birliği yapma becerileri kazanmasına okulöncesi eğitimin katkıda bulunabileceği düşünülebilir. Çünkü bu dönem, akran ilişkilerinin güçlendiği ve sosyal normların öğrenildiği kritik bir aşamadır. Okulöncesi eğitim, çocukların sınıf arkadaşlarıyla etkileşim kurmayı öğrenmelerine, paylaşma ya da sıra bekleme gibi davranışları kazanmalarına olanak sağlar. Bu becerilerin ilkokulda uyum sağlamada avantaj yaratabileceği söylenebilir. Aynı şekilde, okulöncesi eğitimin çocukların duygusal zekâlarını geliştirdiği bilinmektedir. Bu tür bir eğitim, duygusal düzenleme yeteneğinin artmasına ve dolayısıyla yeni bir ortama uyum sağlama becerisinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Okulöncesi eğitim alan çocukların, duygusal tepkilerini yönetme yeteneklerinin daha gelişmiş olabileceği ve bu sayede ilkokul ortamında karşılaştıkları zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilecekleri düşünülebilir. Bunun yanında, okulöncesi eğitimin akademik becerilere zemin hazırladığı bilinmektedir. Renkler, sayılar, harfler ve şekiller gibi temel kavramların öğretildiği bu dönem, çocukların ilkokul müfredatına daha hızlı ve etkili bir şekilde uyum sağlamalarını destekler. Bu tür kazanımların, öğrenmeye daha istekli ve hazır bir zihin yapısı oluşturduğunu söylemek mümkündür. Son olarak, ailelerin okulöncesi eğitimin gerekli olduğuna dair farkındalık ve destek gösterdikleri varsayıldığında çocuklarının eğitimine erken yaşta başlayan ailelerin çocuklarının gelişimine daha fazla yatırım yaptıkları ve bu desteklerini ilkokul döneminde de sürdürdükleri düşünülebilir. Bunun ise çocukların uyum süreçlerini olumlu yönde etkileyebileceği ileri sürülebilir.

Okulöncesi eğitim alınan kurum türüne göre, “kuralara uyum” puanları anlamlı farklılaşmazken ($F=2,938$; $p=,031$; $p<,05$) “akran uyumu” puanları ($F=3,509$; $p=,031$; $p\leq,05$), “akademik uyum” puanları ($F=3,794$; $p=,023$; $p\leq,05$) ve okula uyum ($F=3,857$; $p=,022$; $p\leq,05$) puanları farklılaşmaktadır. Okulöncesi eğitimi devlet okulunda alan öğrencilerin “akran uyumu” puan ortalaması ($\bar{x}=4,46$), okulöncesi eğitimi sıbyan mektebinde alan öğrencilerin ortalamasından ($\bar{x}=4,29$) anlamlı bir şekilde yüksektir. Okulöncesi eğitimi devlet okulunda alan öğrencilerin “akademik uyum” puan ortalaması ($\bar{x}=4,42$), okulöncesi eğitimi sıbyan mektebinde ($\bar{x}=4,28$) ve özel okulda alan öğrencilerin ($\bar{x}=4,22$) ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir. Benzer şekilde okulöncesi eğitimi devlet okulunda alan çocukların “okula uyum” puan ortalaması ($\bar{x}=4,51$), okulöncesi

eğitimi sıbyan mektebinde ($\bar{x}=4,38$) ve özel okulda ($\bar{x}=4,33$) alan öğrencilerin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir. Alanyazında ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini, okulöncesi eğitim alınan kurum türü değişkenine göre inceleyen çalışma bulunmamaktadır. Okulöncesi eğitim kurumu, çocuğun aile dışında eğitim aldığı ilk kurumdur. Bu dönemde çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişiminin uygun bir eğitim ortamı ve uzman eğitmenler tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Çocukların ihtiyaçlarının karşılanması, onlara temel alışkanlıkların kazandırılması ve hayata iyi bir şekilde hazırlanması nitelikli bir okulöncesi eğitimle mümkündür. Nitelikli bir okulöncesi eğitim, organize edilmiş bir eğitim ortamı, özenle hazırlanmış bir program ve hem hizmet öncesinde hem de hizmet esnasında iyi yetiştirilmiş eğitmenler ile sağlanabilir. Erken çocukluk dönemi gelişim açısından çok önemli ve hassas bir dönemdir. Çocuklara 4-6 yaş Kur'an Kurslarının açılması ile din eğitiminin verildiği bu dönemde yaşadıkları olumsuz deneyimler, geri dönüşü olmayan sorunlarla karşı karşıya kalmalarına neden olabilmektedir. 4-6 yaş Kur'an Kurslarında (sıbyan mektebi) din eğitimi veren öğretmenlerin de pedagojik açıdan eğitilmiş olması ve eğitim alanında lisans mezunu olması şartı aranmadığı bilinmektedir. Öte yandan sıbyan mekteplerinde uygulanan programın ve fiziki ortam koşullarının yetersiz olduğunu göstermesinin yanında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenmediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Kurttekin 2023; Korkmaz 2018). Bu araştırma ile okulöncesi eğitimini sadece 4-6 yaş Kur'an Kurslarında (sıbyan mektebi) alan öğrencilerin okula uyum puanlarının düşük olması, anılan sebeplerden kaynaklanmış olabilir.

Araştırma bulgularına göre anne yaşı 31-40 arasında olan öğrencilerin “akran uyumu” puanı ($\bar{x}=4,45$), anne yaşı 21-30 arasında olan öğrencilerden ($\bar{x}=4,26$) anlamlı bir şekilde yüksektir ($F=4,083$; $p=0,017$; $p \leq 0,05$). Öğrencilerin “kurallara uyum” ($F=1,120$; $p=0,327$; $p > 0,05$), “akademik uyum” ($F=1,965$; $p=0,141$; $p > 0,05$) ve “okula uyum” ($F=2,619$; $p=0,074$; $p > 0,05$) puanları anlamlı farklılaşmamaktadır. Şepitçi-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman’ın (2019) öğrencilerin okula uyumlarının ailenin demografik özelliklerine göre inceledikleri çalışmada anne yaşı arttıkça okula uyumun da arttığı görülmüştür. Bazı çalışmalarda ise anne yaşının öğrencinin okula uyumunu etkilemediği görülmektedir. Şahin ve Özyürek’in (2008) öğrencilerin okula uyumlarında ebeveynlerin demografik

özelliklerinin etkilerini incelediğinde anne yaşının okula uyumu etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Çoruk'un (2016) ebeveyn tutumlarının çocukların ilkokula hazırbulunuşluğuna etkisini incelediği araştırmada anne yaşının çocuğun hazırbulunuşluğunu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalar, annesi 31-40 yaş aralığında olan öğrencilerin okula uyum puanlarının diğer yaş gruplarındaki öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, söz konusu yaş aralığındaki annelerin iletişim becerilerinin yüksek olmasının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. İletişim becerileri gelişmiş annelerin çocuklarıyla daha olumlu etkileşimlerde bulunmaları, çocukların akran uyumu süreçlerini destekleyici bir rol oynamaktadır. Örneklemeye dâhil olan öğrencilerinin annelerinin yaşı ile öğrencilerin kurallara uyum ve akademik uyumları arasında belirgin bir ilişki bulunmaması, çeşitli nedenlere dayandırılabilir. Öncelikle, annelerin yaşının, çocukların eğitim süreçlerine etki eden sosyal, ekonomik ve kültürel faktörlere bağlı olarak farklı şekillerde sonuçlar doğurabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Annenin yaşam deneyimi, eğitim seviyesi ve çocuk gelişimi konusundaki bilgisi, çocuğun kurallara uyumunu ve akademik uyumunu etkileyen daha önemli unsurlar olabilir. Ayrıca, aile içi destek ve iletişim biçimleri, çocuğun öğrenme motivasyonunu ve okul uyumunu şekillendiren kritik etkenlerdendir. Sonuç olarak, annelerin yaşı tek başına bir belirleyici olmaktan ziyade, daha geniş bir çerçevede ele alınması gereken karmaşık bir dinamiği yansıttığını söylemek mümkündür.

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin “akran uyumu” ($F=,437$; $p=,646>,05$), “kurallara uyum” ($F=,148$; $p=,863>,05$), “akademik uyum” ($F=,900$; $p=,407>,05$) ve “okula uyum” ($F=,283$; $p=,754>,05$) puanları, baba yaşına göre anlamlı farklılaşmamaktadır. Baba yaşına göre okula uyumun incelendiği çalışmalarda bu araştırma sonucunun aksine okula uyum becerisinde baba yaş değişkeni anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Şahin ve Özyürek'in (2008) çalışmasında baba yaşının ebeveyn tutumunu etkilediği dolayısıyla okula uyumu etkilediği; baba yaşı yükseldikçe uyum puanının da yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Çoruk'un (2016) ebeveyn tutumlarının çocukların ilkokula hazırbulunuşluğuna etkisini incelediği çalışmada diğer yaş grupları ile karşılaştırdığında 36-40 yaş arası babaların, çocuklarının ilkokula hazır bulunuşlukları üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Sarı (2007), babası 30 yaş altı

ve babası 31-35 yaş arası olan çocukların sosyal uyum puanlarının babası 36-40 yaş arası olan çocuklara göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Mevcut araştırmada baba yaşının çocuğun okula uyum puanına etkisinin olmaması, çeşitli sosyokültürel ve psikolojik faktörlerle açıklanabilir. İlk olarak, çocuğun okula uyum süreci, daha çok ebeveyn tutumları, aile içi iletişim ve çocukla kurulan bağlarla şekillenmektedir. Psikolojik açıdan, çocukların duygusal gelişimine, babanın yaşı değil, sağlıklı bir ilişki ve destekleyici bir ortam sağlanmasının daha fazla katkıda bulunduğu söylenebilir. Sonuç olarak, yaşın yanı sıra, ilişkilerin kalitesi ve aile dinamikleri, çocuğun okul hayatındaki başarısının uyum düzeyi üzerinde belirleyici bir rol oynadığını belirtmek mümkündür.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre anne eğitim düzeyi, birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve alt boyutlardaki ortalama puanlarda anlamlı farklılaşmaktadır. Anne eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin “akran uyumu” puanı ($\bar{x}=4,54$), anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerden ($\bar{x}=4,27$) anlamlı şekilde yüksektir ($F=4,793$; $p=,003$; $p\leq,05$). Anne eğitim düzeyi üniversite ve üstü ($\bar{x}=4,69$) olan öğrencilerin “kurallara uyum” puanı, anne eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{x}=4,50$) ve ilkokul ve altı ($\bar{x}=4,47$) olan öğrencilerin puanından anlamlı bir şekilde yüksektir ($F=5,566$; $p=,001$; $p\leq,05$). Anne eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin “akademik uyum” puanı, anne eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{x}=4,23$) ve ilkokul ve altı ($\bar{x}=4,21$) olan öğrencilerden anlamlı şekilde yüksektir ($F=7,708$; $p=,000$; $p\leq,05$). Anne eğitim düzeyi üniversite ve üstü ($\bar{x}=4,59$) olan öğrencilerin “okula uyum” puanı, anne eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{x}=4,34$) ve ilkokul ve altı ($\bar{x}=4,35$) olan öğrencilerin puanından anlamlı bir şekilde yüksektir ($F=6,812$; $p=,000$; $p\leq,05$). Benzer şekilde baba eğitim düzeyi, birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve alt boyutlardaki ortalama puanlarda anlamlı farklılaşmaktadır. Baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü ($\bar{x}=4,50$) olan öğrencilerin “akran uyum” puanı, baba eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{x}=4,26$) ve ilkokul ve altı ($\bar{x}=4,25$) olan öğrencilerden anlamlı şekilde yüksektir ($F=4,763$; $p=,003$; $p\leq,05$). Baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü ($\bar{x}=4,66$) olan öğrencilerin “kurallara uyum” puanı, ortaokul ($\bar{x}=4,48$) ve ilkokul ve altı ($\bar{x}=4,47$) olan öğrencilerden yüksektir ($F=4,843$; $p=,002$; $p\leq,05$). Baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü ($\bar{x}=4,48$) olan öğrencilerin “akademik uyum” puanı, baba eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{x}=4,24$) ve ilkokul ve altı ($\bar{x}=4,24$) olan

öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksektir ($F=4,918$; $p=,002$; $p\leq,05$). Baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü ($\bar{x}=4,50$) olan öğrencilerin “okula uyum” puanları, baba eğitim düzeyi ilkokul ve altı ($\bar{x}=4,25$) ve ortaokul ($\bar{x}=4,26$) olan öğrencilerden anlamlı şekilde yüksektir ($F=5,576$; $p=,001$; $p\leq,05$). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okula uyum puanları da yükselmektedir. Günaydın Balta (2015) anne-babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okula uyumlarına ilişkin farkındalıklarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Şepitçi-Sarıbaşı ve Gültekin-Akduman (2019) da annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğun uyum düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında annenin eğitim düzeyinin çocuğun okula uyum düzeyini yordadığını ve okula uyumunu kolaylaştırdığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Akış ve Alakoç Pırpır, 2018; Mercan Uzun ve Alat, 2017). Buna karşın Kıt (2023) babanın eğitim düzeyinin okula uyum sürecini etkilediğini ancak annenin eğitim düzeyinin okula uyum sürecini etkilemediğini tespit etmiştir. Erken çocukluk eğitiminde yoksulluk içinde yaşayan, anne eğitimi düşük olan, uyum veya öğrenme güçlüğü çeken çocuklar akademik ve sosyal-duygusal zorluklar yaşarlar (Ladd ve Burgess, 2001). Yılmaz ve İsmailoğlu’na (2023) göre evdeki öğrenme ortamı okula uyumu etkileyen bir faktördür. Çalışmada evde kendine ait alanı ve eşyaları olan, düzenli bir ders programı olan, eğitim faaliyetleriyle ilgilenilen çocukların okula diğer çocuklara göre daha iyi uyum sağladığı ortaya çıkmıştır. Baptista ve ark. (2016) anne eğitim düzeyinin çocuğun okula hazır bulunuşluğuyla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocukları için nitelikli eğitim kurumlarını tercih etme olasılıklarının daha yüksek olduğu ve çocuklarıyla daha kaliteli iletişim kurabildikleri tespit edilmiştir. Bu sayede anne-babaların çocuklarının okula uyumunu ve akademik başarısını arttırabileceğine inanılmaktadır. Çocuğun yaşadığı evin yapısı onun gelişimini ve okula uyumunu etkilemektedir. Anne babanın eğitim düzeyi sosyoekonomik bir belirleyicidir. Ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerde büyüyen çocukların okula hazırlıksız oldukları, beslenme yetersizlikleri yaşadıkları, okuma ve yazma materyallerine sınırlı erişime sahip oldukları bilinmektedir. Eğitim düzeyi yüksek ailelerde büyüyen çocukların okula hazırlık açısından avantajlı olacağı söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin “akran uyumu” ($t=-1,574$; $p=,116>,05$), “akademik uyum” ($t=-1,308$; $p=,192$; $p>,05$), “kurallara uyum” ($t=-1,149$; $p=,251$; $p>,05$)

ve “okula uyum” puanının ($t=-1,460$; $p=,145$; $p>,05$) annenin çalışma durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir. Örnekleme bulunan öğrencilerin “akran uyumu” puanı babanın çalışma durumuna göre anlamlı farklılaşmamaktadır ($t_{(559)}=-2,336$; $p=,202$; $p>,05$). Babası çalışan öğrencilerin ($\bar{x}=4,58$) “kurallara uyum” puanı, babası işsiz olan öğrencilerden ($\bar{x}=4,34$) anlamlı bir şekilde yüksektir ($t_{(559)}=-2,318$; $p=,021$; $p\leq,05$). Babası çalışan öğrencilerin “akademik uyum” puanlarının ($\bar{x}=4,37$), babası işsiz ($\bar{x}=3,94$) olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($t_{(559)}=-2,414$; $p=,024$; $p\leq,05$). Babası çalışan öğrencilerin “okula uyum” puanlarının ($\bar{x}=4,46$), babası işsiz ($\bar{x}=4,18$) olan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir ($t_{(559)}=-2,433$; $p=,015$; $p\leq,05$). Yılmaz’ın (2003) çalışmasında baba işsizliğinin çocukların okula hazır bulunuşluklarını olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu konuyla ilgili diğer araştırma sonuçlarına göre anne-babanın mesleği ve mesleki saygınlığının yanı sıra gelir düzeyi de öğrencilerin okula karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Eskicumalı ve Eroğlu, 2001). Babası çalışan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum puanlarının, babası çalışmayan öğrencilerden daha yüksek olması, çeşitli sosyoekonomik ve psikolojik faktörlerle açıklanabilir. Babası çalışan çocuklar, ailelerinin ekonomik durumunun sağladığı maddi ve sosyal olanaklar sayesinde daha nitelikli eğitim imkânlarına erişim şansına sahip olabilirler. Çalışan babaların zaman yönetimi ve sosyal etkileşim konusunda çocuklarına örnek teşkil etmesi, onların sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir etken olabilir.

Yürütücü İşlev Becerilerine İlişkin Tartışma

İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin “çalışma belleği” ($t=,986$; $p=,777$; $p>,05$), “önleyici kontrol” ($t=,469$; $p=,083$; $p>,05$) ve toplam yürütücü işlev becerileri puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür ($t=,834$; $p=,324$; $p>,05$). Alanyazın incelendiğinde cinsiyetin yürütücü işlev becerilerinde anlamlı farklılıklar yarattığını ve kız öğrencilerin lehine olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Arslan- Çiftçi, 2020; Hamamcı, 2020; Klenberg vd., 2001; Özsoy, 2023). Benzer şekilde Mileva-Seitz ve arkadaşları (2015) cinsiyet değişkeninin ketleyici kontrol becerilerinde anlamlı farklılık oluşturduğu ve bu farklılığın kızlar lehine olduğu sonucuna varmıştır. Ancak dikkat ve çalışma belleğinde herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Sazcı

(2014) yürütücü işlevin alt bileşenlerinden biri olan sebat etme yeteneğinin ve yıkıcı etkilere karşı direnç derecesinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği, bu farkın ise kızların lehine olduğunu belirlemiştir. Öte yandan bazı çalışmalarda yürütücü işlev ile cinsiyet arasında bir ilişki bulunamamıştır (Öğütçen, 2020; Tuncer, 2021). Örneklemde dâhil olan kız öğrencilerin “çalışma belleği” ($\bar{X}=4,05$), “önleyici kontrol” ($\bar{X}=3,97$) ve toplam yürütücü işlev becerileri ($\bar{X}=4,01$) puan ortalamaları, erkek öğrencilerin “çalışma belleği” ($\bar{X}=4,03$), “önleyici kontrol” ($\bar{X}=3,86$) ve toplam yürütücü işlev becerileri ($\bar{X}=3,95$) puan ortalamalarından yüksek olduğu halde farkın anlamlı olmaması çeşitli sebeplerden kaynaklanabilmektedir. Öncelikle, yürütücü işlev becerilerinin gelişimi, bireysel farklılıklar ve çevresel etmenler tarafından etkilenmektedir. Bu bağlamda, kız ve erkek öğrenciler arasında gelişimsel süreçlere dair farklılıklar olsa da toplumsal ve eğitimsel desteklerin benzer şekilde sağlanıyor olması bu farkın anlamlı hale gelmesini engelleyebilir. Okulöncesi dönemde erkek öğrencilere sunulan eğitim fırsatları ve oyun aktiviteleri, onların bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekleyen unsurlar içerebilir. Ayrıca, öğretmenlerin ve ailelerin her iki cinsiyete yönelik tutumları, öğrencilerin yürütücü işlev becerilerinin gelişimini dolaylı bir şekilde etkileyebilir.

Örneklemdaki öğrencilerin “çalışma belleği” ($t=1,376$; $p=,319$; $p>,05$), “önleyici kontrol” ($t=,794$; $p=,428$; $p>,05$) ve toplam yürütücü işlev becerileri ($t=1,142$; $p=,254$; $p>,05$) puan ortalamalarında yaşa göre anlamlı bir fark yoktur. Alanyazın incelendiğinde yaş değişkeninin yürütücü işlev becerilerinde fark oluşturmadığını gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Ahçı, 2016; Hamamcı, 2020; Öğütçen, 2020; Özgür, 2023; Tuncer, 2021). Buna karşın Özsoy’un (2023) çalışmasında yaş değişkeninin önleyici kontrol faktöründe anlamlı fark oluştururken çalışma belleğinde anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Polat ve Göncü (2021) ise Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin dikkat alt boyutunda 61-72 aylık çocukların 48-60 aylık çocuklar lehine anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Yürütücü işlevler sıklıkla karmaşık görevlerin sürdürülmesi, çalışma belleği, strateji oluşturma ve engelleyici kontrol gibi bilişsel işlevlerin sürdürülmesinde önemli bir rol oynar ve performansları yaşla birlikte artar (Ertuğrul, 2011). Çocukluk çağında çalışma belleği kapasitesinin yaşla birlikte arttığı ve bu kapasitenin en erken dört yaşta ölçülebildiği yaygın olarak ileri sürülmektedir (Alloway

ve Alloway, 2010). Alanyazındaki gelişimsel çalışmalar, çalışma belleği kavramının dört yaşında ortaya çıktığını, altı yaşında ivme kazandığını ve ergenlik döneminde de gelişimini sürdürdüğünü göstermektedir (Ertuğrul, 2011; Gathercole vd., 2004). Bu araştırmada 2015 doğumlu öğrencilerin “çalışma belleği” ($\bar{X}=4,11$), “önleyici kontrol” ($\bar{X}=3,96$) ve toplam yürütücü işlev beceri ($\bar{X}=4,04$) puan ortalamaları, 2016 doğumlu öğrencilerin “çalışma belleği” ($\bar{X}=4,02$), “önleyici kontrol” ($\bar{X}=3,90$) ve toplam yürütücü işlev beceri ($\bar{X}=3,96$) puan ortalamalarından yüksekten farkın anlamlı olmaması, 2015 ve 2016 doğumlu öğrenciler arasındaki sayısal farktan kaynaklı olabilir. Bu fark istatistiksel analizleri etkileyen temel bir faktör olarak öne çıkmaktadır. 2016 doğumlu öğrencilerin sayısal üstünlüğü, bu iki grubun ortalamalarının karşılaştırılmasını zorlaştırabilir.

Örneklemdaki öğrencilerin okulöncesi eğitim alıp almamasına göre “çalışma belleği” ($t=1,747$; $p=,081$; $p>,05$) alt boyunda anlamlı fark yoktur. Ancak öğrencilerin okulöncesi eğitim alıp almamasının, “önleyici kontrol” alt boyutunda ($t=2,120$; $p=,034$; $p\leq,05$) ve toplam yürütücü işlev beceri puanında ($t_{(559)}=1,983$; $p=,048$; $p\leq,05$) anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Mevcut çalışma bulguları alanyazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Hamamcı (2020), bir yıldan fazla okulöncesi eğitimine devam eden çocukların önleyici kontrol becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Burrage ve ark. (2008), bir okulöncesi kuruma devam eden çocukların, herhangi bir okulöncesi kuruma gitmeyen çocuklara göre çalışma belleği görevinde daha iyi performans gösterdiklerini bildirmişlerdir. Başka bir çalışma, okulöncesi dönemde öğretmenler ve çocuklar arasındaki daha kaliteli etkileşimlerin çocukların yürütücü işlev becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve okulöncesi eğitimin çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur (Belsky vd., 2007). Ancak Ögütçen (2020) okulöncesi eğitimin süresine göre yürütücü işlev becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Mevcut araştırmada okulöncesi eğitim alan öğrencilerin “çalışma belleği” ($\bar{X}=4,06$) puan ortalamasının okulöncesi eğitim almayan öğrencilerin “çalışma belleği” ($\bar{X}=3,91$) ortalama puanından yüksek fakat farkın anlamlı olmamasında çalışma belleği kavramının dört yaşında belirmesi, altı yaşında hız kazanarak ergenlik döneminde gelişmesini sürdürmesi

(Ertuğrul, 2011; Gathercole vd., 2004) göz önünde bulundurulabilir. Bu bağlamda örnekleme yer alan 2016 doğumlu (ortalama 6 yaşında) öğrencilerin, 2015 doğumlu (ortalama 7 yaşında) öğrencilerden sayıca fazla olduğu dikkate alındığında, çalışma belleğinin ortalama puanındaki farkın anlamlı olmaması beklenebilir. Öte yandan çocukların yürütücü işlev beceri puanları, okulöncesi eğitim alıp almamalarına bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bu dönemde kullanılan materyaller, akran etkileşimleri, öğretmen rehberliği ve gerçekleştirilen etkinlikler, çocukların üst düzey bilişsel gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Yapılan çalışmalar, zengin uyarım ortamının çocukların bilişsel ve genel gelişimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Okulöncesi eğitimini devlet okulunda ($\bar{X}=4,09$) alan öğrencilerin “çalışma belleği” ortalama puanı, okulöncesi eğitimini özel okulda ($\bar{X}=4,01$) ve sıbyan mektebinde ($\bar{X}=3,98$) alan öğrencilerin ortalama puanından yüksek olmasına karşın anlamlı fark bulunmamıştır. Benzer şekilde okulöncesi eğitimini devlet okulunda ($\bar{X}=3,98$) alan öğrencilerin “önleyici kontrol” ortalama puanı, okulöncesi eğitimini özel okulda ($\bar{X}=3,90$) ve sıbyan mektebinde ($\bar{X}=3,86$) alan öğrencilerin ortalama puanından yüksek olmasına karşın anlamlı fark bulunmamıştır. Okulöncesi eğitimini devlet okulunda alan öğrencilerin ($\bar{X}=4,04$) toplam yürütücü işlev becerileri puan ortalamaları, okulöncesi eğitimini özel okulda ($\bar{X}=3,96$) ve sıbyan mektebinde ($\bar{X}=3,93$) alan öğrencilerden yüksek olmasına karşın fark anlamlı değildir. Alanyazının detaylı incelenmesi sonucunda, mevcut araştırmada elde edilen bulguyu destekleyen veya desteklemeyen herhangi bir çalışmanın mevcut olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, araştırmanın özgünlüğünü ve katkı değerini artırmakta, aynı zamanda literatürdeki boşlukları da gözler önüne sermektedir. Yürütücü işlev becerilerinde anlamlı farklılıkların gözlemlenmemesi, araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim aldıkları okulöncesi eğitim kurumlarının türlerinin, devlet, özel ve sıbyan mektebi/4-6 Yaş Kur'an Kursu kategorileri arasında benzer bir dağılım göstermemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durum, eğitim kurumları arasındaki yapısal ve pedagojik farklılıkların, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine etkisini gözler önüne sermektedir. Gerek devlet gerek özel gerekse sıbyan mektebi türlerinin farklı müfredata ve eğitim yaklaşımına sahip olması, öğrencilerin yürütücü işlev becerilerini geliştirme süreçlerini yakından etkileyebilecek bir faktör

olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, bu bulgular, okulöncesi eğitim kadar, bu sürecin yürütüldüğü kurumların belirleyici rolünü vurgulamaktadır.

Örneklemdaki öğrencilerin “çalışma belleği” ($F=,970$; $p=,380$; $p>,05$), “önleyici kontrol” ($F=,902$; $p=,406$; $p>,05$) ve toplam yürütücü işlev becerileri ($F=,928$; $p=,396$; $p>,05$) puanları anne yaşına göre farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde öğrencilerin “çalışma belleği” ($F=,317$; $p=,728$; $p>,05$), “önleyici kontrol” ($F=,361$; $p=,697$; $p>,05$) ve toplam yürütücü işlev becerileri ($F=,359$; $p=,698$; $p>,05$) puanları baba yaşına göre de farklılaşmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde anne-baba yaş değişkeninin öğrencilerin yürütücü işlevlerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını gösteren çalışmalar mevcuttur. Yılmaz (2022) okulöncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında ebeveyn yaşının yürütücü işlevde bir fark yaratmadığı sonucuna varmıştır. Anne ve baba yaşının yürütücü işlev becerilerinde anlamlı farklılık oluşturmaması birkaç faktörle açıklanabilir. Öncelikle, ebeveynlerin yaşam deneyimleri ve bireysel yetkinlikleri, yaşlarından bağımsız olarak çocukların gelişimini olumlu yönde etkileyebilir. İyi bir ebeveynlik pratiği, destekleyici bir öğrenme ortamı sağlayarak çocuğun bilişsel gelişimine katkıda bulunabilir. Ayrıca, aile içinde kullanılan iletişim tarzı, duygusal destek ve eğitim düzeyi, ebeveynlerin yaşından daha belirleyici unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Alabay (2017) da araştırmasında 26-30, 31-35 ve 36-40 yaşlarındaki ebeveynlerin, 20-25 yaşlarındaki ebeveynlere göre daha fazla demokratik tutumu benimseyerek çocuk yetiştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalar, ebeveyn tutumlarının, daha sonraki sınıf davranışının ve akademik başarının temeli olarak kabul edilen çocukluk dönemindeki yürütücü işlevlerin gelişimini etkileyebileceğini göstermektedir (Carlson, 2005; 2014; Valcan vd., 2018). Bunun yanı sıra, çocukların yürütücü işlev becerileri, çevresel faktörler ve eğitim sistemine olan maruziyetleri tarafından da şekillendirilmektedir. Sonuç olarak, ebeveynlerin yaşı, yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde yalnızca bir unsurdur ve daha geniş bir bağlamda değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Anne eğitim düzeyine göre örneklemdaki öğrencilerin “çalışma belleği” puanlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=10,345$; $p=,000$; $p\leq,05$). Anne eğitim düzeyi üniversite ve üstü ($\bar{x}=4,25$) olan öğrencilerin “çalışma belleği” ortalama puanları

anne eğitim durumu ilkokul ve altı ($\bar{x}=3,80$) ve ortaokul ($\bar{x}=3,92$) olan öğrencilerden; anne eğitim düzeyi lise ($\bar{x}=4,10$) olan öğrencilerin “çalışma belleği” ortalama puanları ise ilkokul ve altı ($\bar{x}=3,80$) olan öğrencilerden anlamlı şekilde yüksektir. Bu durumda öğrencilerin anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin “çalışma belleği” ortalama puanlarının da yükseldiği söylenebilir. Örneklemdeki öğrencilerin “önleyici kontrol” puanlarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=7,225$; $p=,000$; $p\leq,05$). Anne eğitim düzeyi üniversite ve üstü ($\bar{x}=4,11$) olan öğrencilerin “önleyici kontrol” ortalama puanı, anne eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{x}=3,80$) ve ilkokul ve altı ($\bar{x}=3,73$) olan öğrencilerden anlamlı şekilde yüksektir. Öğrencilerin toplam yürütücü işlev becerileri ortalama puanları da anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşmaktadır ($F=9,403$; $p=,000$; $p\leq,05$). Anne eğitim düzeyi üniversite ve üstü ($\bar{x}=4,19$) olan öğrencilerin yürütücü işlev beceri puanları, anne eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{x}=3,86$) ve ilkokul ve altı ($\bar{x}=3,77$); anne eğitim düzeyi lise ($\bar{x}=4,03$) olan öğrencilerin puanı ise ilkokul ve altı ($\bar{x}=3,77$) olan öğrencilerden yüksektir. Baba eğitim düzeyine göre örneklemdeki öğrencilerin “çalışma belleği” puanlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=8,275$; $p=,000$; $p\leq,05$). Baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü ($\bar{x}=4,21$) olan öğrencilerin “çalışma belleği” puanı, baba eğitim düzeyi ilkokul ve altı ($\bar{x}=3,93$) ve ortaokul ($\bar{x}=3,81$) olan öğrencilerden anlamlı şekilde yüksektir. Örneklemdeki öğrencilerin “önleyici kontrol” puanları, baba eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır ($F=6,577$; $p=,000$; $p\leq,05$). Baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü ($\bar{x}=4,07$) olan öğrencilerin “önleyici kontrol” ortalama puanı baba eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{x}=3,69$) olan öğrencilerden anlamlı şekilde yüksektir. Öğrencilerin toplam yürütücü işlev becerileri ortalama puanları da baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşmaktadır ($F=7,956$; $p=,000$; $p\leq,05$). Baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü ($\bar{x}=4,14$) olan öğrencilerin yürütücü işlev becerileri puan ortalaması, baba eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{x}=3,76$) olan öğrencilerden anlamlı şekilde yüksektir. Sonuç olarak anne-babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin alt boyut ortalama puanları ve yürütücü işlev becerileri toplam puanı da artmaktadır. Alanyazın incelendiğinde anne-babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yürütücü işlev beceri düzeylerinin de arttığını gösteren çok sayıda çalışma mevcuttur (Ardila vd. 2005; Groen, 2015; Hoff, 2003; Noble vd., 2015; Ögüt vd., 2020; Yılmaz, 2022). Groen (2015) ebeveynleri daha yüksek eğitim seviyesine sahip olan

çocukların, daha iyi engelleyici kontrol becerilerine ve daha iyi çalışma belleğine sahip olduğu sonucuna varmıştır. Ögüt ve ark. (2020) sosyoekonomik puanı düşük ve anne eğitim düzeyi yüksek olan çocukların yürütücü işlev becerilerinin sosyoekonomik puanı yüksek ve eğitim düzeyi yüksek olan çocuklara göre daha düşük olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırma sonuçlarının aksine çocukların yürütücü işlev becerileri ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Arslan Çiftçi, 2020; Hamamcı, 2020; Özsoy, 2023; Özgür, 2023; Ögütçen, 2020). Çocukların yürütücü işlev becerilerinin geliştirilmesinde ebeveyn öğrenimi çevresel etki açısından oldukça önemli bir konuma sahiptir. Yüksek eğitilmiş ebeveynler çocukları için entelektüel açıdan daha teşvik edici ortamlar yaratmaktadır (Ardila vd., 2005; Hoff, 2003). Alanyazın incelendiğinde ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların yürütücü işlevleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmıştır (Hammond vd., 2012). Bu çalışmalar, sosyal etkileşimlerin çocuklarda yürütücü işlevler üzerindeki potansiyel etkisini ortaya koymakta ve özellikle yürütücü işlevin gelişimi için ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin kalitesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar çok fazla olmamakla birlikte, aile ortamındaki etkileşimin kalitesi ile çocuklarda yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkide ebeveynlerin eğitim düzeyi ve sorumluluk düzeyinin önemli bir aracı etkiye sahip olduğu doğrulanabilir. Noble ve ark. (2015), ebeveyn eğitim düzeyinin beyin yapısını doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir. Bellek beyin yapısına bağlı bir sistem olduğundan yürütücü işlevler ve çalışma belleği ile ilişkilendirilmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin, çocuklarına daha fazla soru sorarak, onların düşüncelerini izleyip değerlendirmelerini istemekte ve çocuklarının yürütücü işlevlerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği düşünülen olumlu ebeveynlik tutumları sergiledikleri düşünülmektedir.

Örneklemdaki öğrencilerin anne çalışma durumuna göre “çalışma belleği” ($t=-1,838$; $p=,067$; $p>,05$), “önleyici kontrol” ($t=-1,264$; $p=,207$; $p>,05$) ve toplam yürütücü işlev becerileri ($t=-1,622$; $p=,105$; $p>,05$), puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak babanın çalışma durumuna göre “çalışma belleği” ($t=-2,643$; $p=,008$; $p\leq,05$), “önleyici kontrol” ($t=-2,434$; $p=,015$; $p\leq,05$) ve yürütücü işlev becerileri ($t=-2,630$; $p=,009$; $p\leq,05$) puanları anlamlı farklılaşmaktadır. Babası çalışan öğrencilerin ($\bar{x}=4,06$) “çalışma belleği” ortalama puanı, babası çalışmayan ($\bar{x}=3,65$) öğrencilerden anlamlı

şekilde yüksektir. Babası çalışan öğrencilerin ($\bar{x}=3,93$) “önleyici kontrol” ortalama puanı, babası çalışmayan ($\bar{x}=3,55$) öğrencilerden anlamlı şekilde yüksektir. Babası çalışan öğrencilerin ($\bar{x}=4,00$) yürütücü işlev becerileri toplam puan ortalaması, babası çalışmayan ($\bar{x}=3,61$) öğrencilerden anlamlı şekilde yüksektir. Öğrencilerin yürütücü işlev becerilerini ailenin ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre inceleyen çalışmalarda, farklı sosyoekonomik durum (aile geliri-ihtiyaç oranı veya anne eğitim puanı gibi) ve yürütme işlevi (çalışma belleği ve önleyici kontrol gibi) ölçümleri genelinde yürütücü işlevlerde daha iyi performansla ilişkili olduğu bulunmuştur (Blair vd., 2011; Wiebe vd., 2011). Ebeveynlerin mesleki durumlarının ailenin sosyo-ekonomik gelirini etkilediği söylenebilir. Bu çalışmada babası çalışan çocukların çalışma belleği puanlarının yüksek olmasının, ailenin sosyoekonomik gelirinin yüksek olması ve çocuğa daha zengin bir çevre sağlanmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda babası çalışan çocukların yürütücü işlev puanlarının, babası çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olması, yüksek eğitim durumu ile ilişkili olabileceği varsayılabilir. Son olarak, anne ve babaların mesleki statülerinin sosyoekonomik düzeyi arttırması olasıdır. Bu da ailedeki stres düzeylerini olumlu yönde etkileyecek ve çocukların zengin uyaranlardan dolayı daha fazla deneyim elde etmesini sağlayacaktır.

Yürütücü İşlev Becerilerinin Okula Uyumuna Yordamasına İlişkin Tartışma

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okulöncesi eğitim alıp almama durumuna göre yürütücü işlev becerilerinin okula uyumlarını yordamasına ilişkin bulgulara bakıldığında hem okulöncesi eğitim alan öğrencilerin hem de okulöncesi eğitim almayan öğrencilerin yürütücü işlev becerilerinin okula uyumlarının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Okulöncesi eğitim almış ve almamış birinci sınıf öğrencilerinin yürütücü işlev becerilerinin, okula uyum düzeyine farklı oranlarda etki ettiği görülmektedir. Bulgulara göre, okulöncesi eğitim almamış öğrencilerde yürütücü işlev becerileri okula uyum becerisinin yüzde 25’ini, okulöncesi eğitim almış öğrencilerde ise yüzde 38’ini açıklamaktadır. Bu durum, erken çocukluk döneminde verilen eğitimin, yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını ve öğrencilerin okul yaşamına uyumunu kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesi, özellikle okulöncesi dönemde uygulanan eğitim programları sayesinde

etkili biçimde sağlanabilmekte ve çocukların ileriki eğitim hayatlarındaki başarılarını pozitif yönde etkilemektedir.

İnsan beyni doğası gereği esnektir ve sürekli olarak çevreye uyum sağlar. Ancak beynin belirli bölümlerinin ve ilgili fonksiyonların çevresel etkilere karşı özellikle duyarlı olduğu hassas dönemler vardır (Zelazo vd., 2016). Prefrontal korteksin yetişkinliğe kadar devam eden uzun vadeli gelişimi, bu beyin bölgesinin çevresel etkilere karşı duyarlı olduğunu göstermektedir. Beyin gelişiminin genel ilkesi olan “kullanım veya deneyime bağlı duyarlılaşma süresi” dikkate alındığında, deneyim, yürütücü işlevlerin temelini oluşturan sinir bağlantılarını şekillendirir (Posner ve Rothbart, 2007). Bu nedenle eğitim ortamlarındaki deneyimler aynı zamanda yürütücü işlevlerin altında yatan sinir devrelerini de şekillendirir (Zelazo vd., 2016). Yürütücü işlev becerilerinin temellerini kazanmak çocukluğun en önemli ve zor görevlerinden biridir. Çocukluk döneminde yürütücü işlevleri geliştirme fırsatları, çocukluk ve ergenlik döneminde sağlıklı gelişim için çok önemlidir (Center on the Developing Child at Harvard University, 2014). Daha iyi veya daha kötü yürütücü işleve sahip çocuklar arasındaki fark genellikle kendi kendine kaybolmaz ancak zamanla genişleyebilir (Riggs vd., 2004).

Okulöncesi dönemde yürütücü işlevin okula hazırbulunuşluğu yordadığını gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Espy vd., 2004; McClelland vd., 2007; Morrison vd., 2010). Öyle ki ilk yıllardaki yürütücü işlev, akademik hazırlığı ve başarıyı IQ'dan daha iyi tahmin etmektedir (Blair ve Razza, 2007). Yürütücü işlevler, çocuklar okula başladıktan sonra da ilkokulda, ortaokulda ve lisede etkili olmaya devam eder (Best vd., 2011). Öğretmenler ayrıca yürütücü işlevin sınıf başarısını belirleyen en önemli faktör olduğunu düşünmektedir (McClelland vd., 2007). Çünkü yürütücü işlev becerileri sınıfın taleplerini karşılamada ve günlük yaşamdaki görevleri tamamlamada önemli bir rol oynamaktadır. Yürütücü işlev, öğrencilerin verilen talimatları takip etmelerine, konu ve etkinliklere dikkatini sürdürmelerine, kuralları hatırlayıp uymalarına ve yeni bakış açılarını esnek bir şekilde uygulamalarına olanak tanımaktadır (Zelazo vd., 2016).

Yürütücü işlevlerin çocukların öğrenmesini ve sınıf ortamına uyumunu desteklemedeki bu önemli rolü, onları akademik başarının önemli bir bileşeni haline

getirmektedir (Blair vd., 2008; Fitzpatrick vd., 2014; McClelland vd., 2007; Nguyen ve Duncan, 2019). Bu doğrudan etkilerin yanı sıra yürütücü işlev becerilerinin sınıf içi öğrenme üzerinde dolaylı etkileri de bulunmaktadır. Yürütücü işlev becerileri yüksek olarak okula gelen çocuklar daha kolay öğrenebilirler, bunun da okul sevgisi, öğrenme motivasyonu gibi dolaylı etkileri olabilir. Yürütücü işlev becerisi yüksek olan çocukların okuldan keyif alma olasılıkları akranlarına göre daha yüksektir, kendi akademik potansiyelleri konusunda daha iyimserdirler, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla daha iyi anlaşırılar. Erken çocukluk döneminde zorluklarla karşılaşan çocukların yürütme işlevinde eksiklikler sergileme olasılıkları daha yüksektir, bu da bu yeteneğin gelişimin erken dönemlerinde azalmaya yatkın olduğunu düşündürmektedir. Yürütücü işlev becerilerinin en hızlı şekilde 3-7 yaş arasında geliştiği (Diamond, 2013) göz önüne alındığında, özellikle erken çocukluk döneminde yürütücü işlevlerin desteklenmesine yönelik çabaların daha fazla ilgiyi hak ettiği söylenebilir.

Araştırma bulgularının analizi, elde edilen verilerin bütünsel bir şekilde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Öğrencilerin araştırmada kullanılan ölçeklerden yüksek puan almaları, mutlak suretle eğitimle kazandırılması gereken beceri ve davranışları tamamen edindikleri anlamına gelmeyebilir. Aynı şekilde, düşük puan alınması da öğrencinin bu beceri ve davranışları kazanmadığını göstermez; çünkü ölçek maddelerinin yorumu çeşitli çevresel ve bireysel faktörlere bağlı olarak değişiklik arz edebilmektedir. Örneğin, "İlkokul Düzeyinde Uyumlu Öğrenci Ölçeği"nde yer alan "arkadaşlarıyla kavga etmez" ifadesi, öğrencinin uyumlu bir davranış sergilediğini düşündürürken, aynı zamanda haksızlığa uğradığında ya da zorbalığa maruz kaldığında kendini savunamama durumunu da yansıtabilir. Benzer şekilde, "Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri"ndeki "yapmak istemediği bir şeyi yapmak konusunda kendini nadiren motive edebilir" ifadesinde, öğrencinin önleyici kontrol becerisi yüksek olarak değerlendirilebileceği gibi, verilen görevin niteliği de önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin davranışları onların içinde bulundukları çevreyle şekillenirken, öğretmenlerin uyguladığı farklı kuralların etkisinin göz ardı edilemeyeceği unutulmamalıdır; zira uyumsuzluk, kimi durumlarda yanlış veya haksız kurallara karşı meşru bir başkaldırının göstergesi olabilmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışma, ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, betimsel tarama yöntemi kullanılarak yapılmış olup, Tokat ilindeki 561 öğrenciyle yürütülmüştür. Veri toplama araçları arasında "Demografik Bilgi Formu", "İlkokul Öğrencileri İçin Okula Uyum Ölçeği" ve "Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri" yer almıştır. Araştırma sürecinde 10 ilkökul ziyaret edilmiş, 34 öğretmen çalışma için gönüllü olmuştur. Verilerin analizi öncesinde normallik ve homojenlik testleri uygulanmış, bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi ve basit doğrusal regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Bu bölümde, analizlerden elde edilen sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

Okula Uyuma İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin “akran uyumu”, “kurallara uyum”, “akademik uyum” ve “okula uyum” puanları arasındaki fark cinsiyete göre anlamlıdır. Ölçek genelinde ve alt faktörlerde kız öğrencilerin okula uyum puanları, erkek öğrencilerden yüksektir.

2. Öğrencilerin “akran uyumu”, “kurallara uyum”, “akademik uyum” ve “okula uyum” puanları arasındaki fark doğum tarihlerine göre anlamlı değildir.

3. Öğrencilerin “kurallara uyum”, “akademik uyum” ve “okula uyum” puanları arasındaki fark okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlıdır. Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin “kurallara uyum”, “akademik uyum” ve “okula uyum” puanları okulöncesi eğitim almayan öğrencilerden yüksektir. Öğrencilerin “akran uyumu” puanları arasındaki fark okulöncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı değildir.

4. Öğrencilerin “akran uyumu”, “akademik uyum” ve “okula uyum” puanları arasındaki fark okulöncesi eğitim alınan kuruma göre anlamlıdır. Üç puan türünde de devlete bağlı okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin puanları, sıbyan

mektebine devam eden öğrencilerden yüksektir. Öğrencilerin “kurallara uyum”, puanları arasındaki fark okulöncesi eğitim alınan kuruma göre anlamlı değildir.

5. Öğrencilerin “akran uyumu” puanları arasındaki fark anne yaşına göre anlamlıdır. Anne yaşı 31-40 yaş aralığında olan öğrencilerin “akran uyumu” puanları, anne yaşı 20-30 yaş aralığında olan öğrencilerden yüksektir. Öğrencilerin “kurallara uyum”, “akademik uyum” ve “okula uyum” puanları arasındaki fark anne yaşına göre anlamlı değildir.

6. Öğrencilerin “akran uyumu”, “kurallara uyum”, “akademik uyum” ve “okula uyum” puanları arasındaki fark baba yaşına göre anlamlı değildir.

7. Öğrencilerin “akran uyumu”, “kurallara uyum”, “akademik uyum” ve “okula uyum” puanları arasındaki fark anne eğitim düzeyine göre anlamlıdır. Annesi üniversite ve üstü eğitime sahip çocukların “kurallara uyum”, “akademik uyum” ve “okula uyum” puanları, annesi ilkokul ve altı ve ortaokul mezunu öğrencilerden yüksektir. Annesi üniversite ve üstü eğitime sahip çocukların “akran uyumu” puanları, annesi ortaokul mezunu öğrencilerden yüksektir.

8. Öğrencilerin “akran uyumu”, “kurallara uyum”, “akademik uyum” ve “okula uyum” puanları arasındaki fark baba eğitim düzeyine göre anlamlıdır. Ölçek genelinde ve alt faktörlerde annesi üniversite ve üstü eğitime sahip öğrencilerin okula uyum puanları, annesi ilkokul ve altı ve ortaokul mezunu öğrencilerden yüksektir.

9. Öğrencilerin “akran uyumu”, “kurallara uyum”, “akademik uyum” ve “okula uyum” puanları arasındaki fark anne çalışma durumuna göre anlamlı değildir.

10. Öğrencilerin “akran uyumu” puanları arasındaki fark baba çalışma durumuna göre anlamlı değildir. Öğrencilerin “kurallara uyum”, “akademik uyum” ve “okula uyum” puanları arasındaki fark baba çalışma durumuna göre anlamlıdır. Üç puan türünde de babası çalışan öğrencilerin puanları, babası işsiz öğrencilerden yüksektir.

Yürütücü İşlev Becerilerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin “çalışma belleği”, “önleyici kontrol” ve “yürütücü işlev becerileri” puanları arasındaki fark cinsiyete göre anlamlı değildir.

2. Öğrencilerin “çalışma belleği”, “önleyici kontrol” ve “yürütücü işlev becerileri” puanları arasındaki fark doğum yılına göre anlamlı değildir.

3. Öğrencilerin “çalışma belleği” puanları arasındaki fark okulöncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı değildir. Öğrencilerin “önleyici kontrol” ve “yürütücü işlev becerileri” puanları arasındaki fark okulöncesi eğitim alma durumuna göre anlamlıdır. Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin “önleyici kontrol” ve “yürütücü işlev becerileri” puanları, okulöncesi eğitim almayan öğrencilerden yüksektir.

4. Öğrencilerin “çalışma belleği”, “önleyici kontrol” ve “yürütücü işlev becerileri” puanları arasındaki fark okulöncesi eğitim alınan kuruma göre anlamlı değildir.

5. Öğrencilerin “çalışma belleği”, “önleyici kontrol” ve “yürütücü işlev becerileri” puanları arasındaki fark anne yaşına göre anlamlı değildir.

6. Öğrencilerin “çalışma belleği”, “önleyici kontrol” ve “yürütücü işlev becerileri” puanları arasındaki fark baba yaşına göre anlamlı değildir.

7. Öğrencilerin “çalışma belleği”, “önleyici kontrol” ve “yürütücü işlev becerileri” puanları arasındaki fark anne eğitim düzeyine göre anlamlıdır. Annesi üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin “çalışma belleği”, önleyici kontrol” ve “yürütücü işlev becerileri” puanları, annesi ilkök ve altı ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden yüksektir. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin “çalışma belleği” puanı, annesinin eğitim düzeyi ilkök ve altı olan öğrencilerden yüksektir.

8. Öğrencilerin “çalışma belleği”, “önleyici kontrol” ve “yürütücü işlev becerileri” puanları arasındaki fark baba eğitim düzeyine göre anlamlıdır. Babası üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin “çalışma belleği”, önleyici kontrol” ve “yürütücü

işlev becerileri” puanları, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerden; “çalışma belleği” puanı da ilkokul ve altı olan öğrencilerden yüksektir.

9. Öğrencilerin “çalışma belleği”, “önleyici kontrol” ve “yürütücü işlev becerileri” puanları arasındaki fark anne çalışma durumuna göre anlamlı değildir.

10. Öğrencilerin “çalışma belleği”, “önleyici kontrol” ve “yürütücü işlev becerileri” puanları arasındaki fark baba çalışma durumuna göre anlamlıdır. Her üç puan türünde de babası çalışan öğrencilerin puanları, babası işsiz öğrencilerin puanlarından yüksektir.

Öğrencilerin Okulöncesi Eğitim Alıp Almama Değişkeninin Yürütücü İşlev Beceri Düzeylerinin, Okula Uyum Düzeylerini Yordamasına İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin okulöncesi eğitim alıp almama durumuna göre hem okulöncesi eğitim alanlarda hem de almayan öğrenciler için; yürütücü işlev becerileri, okula uyumun anlamlı bir yordayıcısıdır.

2. Okulöncesi eğitim alma durumunda yürütücü işlev becerileri okula uyumun %38’ini, okulöncesi eğitim alınmadığında ise okula uyumun %25’ini açıklamaktadır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

Yeni Araştırma Önerileri

1. Bu çalışma Tokat'ta öğrenim gören 561 ilkokul birinci sınıf öğrencisinin akademik uyum ve yürütücü işlev becerilerine ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri ile sınırlıdır. Bu nedenle farklı il ve ilçelerde daha fazla sayıda öğrenciyle araştırma yapılması genelleme yapılabilmesi açısından önemlidir.

2. Okulöncesi eğitime devam eden çocukların yürütücü işlev becerileri ile okula uyum becerileri arasındaki ilişki eğitim alınan okulöncesi eğitim kurum türüne göre okulöncesi dönemden başlayarak boylamsal olarak incelenebilir.

3. Yaş, cinsiyet gibi çocuk özelliklerinin yanı sıra çocuğun kontrolsüz teknolojiye maruz kalma süresi, ebeveynlerin sosyal medyada geçirdikleri zaman gibi değişkenlerin yürütücü işlevler ve okula uyum üzerindeki etkisi incelenebilir.

4. Bu çalışmada 2015 doğumlu öğrencilerin okula neden bir yıl geç başladıkları bilinmemektedir. Yapılacak çalışmalarda, ilkokula geç başlayan öğrencilerin geç başlama sebeplerinin bulgular üzerinde etki yaratabileceği düşünülerek nitel çalışma yapılabilir.

5. Yapılacak okula uyum çalışmalarında, çocuğun uyum sağlaması gereken iklimin özelliklerinin titizlikle incelenmesi, bireyin sosyal, duygusal ve akademik gelişimi üzerinde olumlu etkileri sağlayabileceğinden okul ortamının çocuk üzerindeki etkileri daha iyi anlaşılacak ve uygun stratejiler geliştirilerek desteklenebilecektir.

Uygulamaya Dönük Öneriler

1. Okulöncesi eğitimin temel amaç ve ilkeleri göz önünde bulundurularak okulöncesi eğitimin sadece Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda verilmesi sağlanmalıdır.

2. Okulöncesi dönemdeki çocuklarda okula uyum ve yürütücü işlev becerilerinin öneminin vurgulanması amacıyla öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerleri sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Ahçı, Z. G. (2016). 3-5 yaş çocuklarının yürütücü işlev performansları ve dil beceriler ile ilişkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(2), 84-100.
- Alabay, E. (2017). Okulöncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 156-174.
- Alloway, T. P., ve Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of experimental childpsychology*, 106(1), 20-29.
- Akış, G.ve Alakoç Pırpir, D. (2018). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(19), 21-49. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13950>
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2019*. Pegem Akademi: Ankara. (31), s.21-29.
- Anderson, P. J. (2008). Towards a developmental model of executive function. V. Anderson, R. Jacobs ve P. J. Anderson (Ed.), *Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective* içinde (s. 3-21). New York: Taylor & Francis.
- Anderson, P. J., & Reidy, N. (2012). Assessing executive function in preschoolers. *Neuropsychology review*, 22(4), 345-360
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M., (2000). *Okulöncesi eğitim I*, Ya-Pa İstanbul.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2002). *Okulöncesi eğitim ve okulöncesi eğitim programı*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Ardila, A., ve Surloff, C. (2004). Dysexecutive syndromes. Medlink Neurology: San Diego: Arbor Publishing Co.
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Guajardo, S. (2005). The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental neuropsychology*, 28(1), 539-560.
- Arslan-Çiftçi, H., Uyanık, G., ve Acar, İbrahim H. (2020). Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 762-787.
- Arslan, M. (2005). *AB ülkelerinde okulöncesi eğitimin gelişimi ve mevcut durumu*. Milli Eğitim, 157. s.47.
- Arslan, A. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Aslan, A. K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(5), 16-30.
- Ataünal, A. ve Özalp, R. (1977). *Türk milli eğitim sisteminde düzenleme teşkilatı: Talim ve terbiye kurulu, milli eğitim şurası*. Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.

- Ateş, E. Ş. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin, ilkokul 1. sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyumlarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, S. (2013). Okulöncesi eğitimde programın sınıf yönetimi. (Editör: Gülden Uyanık Balat ve Hülya Bilgin). *Okulöncesinde Sınıf Yönetimi*. Ankara: Eğiten Kitap, s.94
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. (3.Baskı). Alfa Yayınevi, s. 6-185.
- Aydoğan, Y. (2016). Supporting the problem solving skills in the early childhood. In E. St. Kliment Ohridski. Atasoy, R. Efe, I.Jazdzewska &H. Yaldır (Eds.), *Current advances in education* (pp. 91-201). St. Kliment Ohridski Universty Press.
- Baggetta, P. ve Alexander, P. A. (2016). Conceptualization and operationalization of executive function. *Mind, Brain, and Education*, 10, 10- 33. <https://doi.org/10.1111/mbe.12100>
- Bağçeli Kahraman, P. (2018). Okulöncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Surecine İlişkin Anaokulu Öğretmenlerinin ve Annelerinin Görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 3–20. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.196720182144>
- Balat Uyanık, G. (2012). *Okulöncesi Eğitime Giriş*. (3. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Banich, M. T. (2009). Executive function: The search for an integrated account. *Current Directions in Psychological Science*, 18, 89–94. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01615.x>
- Baptista, J., Osório, A., Martins, E. C., Verissimo, M., & Martins, C. (2016). Does social–behavioral adjustment mediate the relation between executive function and academic readiness? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 22– 30. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.05.004>
- Bardak, M. (2019). *Osmanlı'da modern okulöncesi eğitim 1908-1918*. Alalma Yayınları: Ankara. s.25.
- Barkley, R. A. (2012). *Executive Functions: What They Are, How They Work, and Why They Evolved*. New York: Guilford Press, (1), s. 25-40.
- Başaran, S., Gökmen B., ve Akdağ, B. (2014). “Okulöncesi Öğrencilerinin Okula Uyum Sürecinde Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 197-223, s.198.
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke- Stewart, K. A., McCartney, K., Owen, M. T., & NICHD Early Child Care Research Network. (2007). Are there long-term effects of early child care?. *Child development*, 78(2), 681-701.
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34(1), 15-28.
- Best, J. R., Miller, P. H. Ve Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national

- sample. *Learning and Individual Differences*, 21, 327-336. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007>.
- Bilgin, H. (2013). Okulöncesi eğitimde fiziksel mekanın düzenlenmesi. (Editör: Gülden Uyanık Balat ve Hülya Bilgin). *Okulöncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*. (2.Baskı). Ankara: Eğiten Kitap, s.151-226.
- Birleşmiş Milletler. (1989). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. İnternet Erişimi: https://web.archive.org/web/20131029185849/http://www.cocukhaklari.gov.tr/cdocs//mevzuat/cocuk_haklari_sozlesmesi.pdf
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *The American Psychologist*, 57, 111-127. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Blair, C., Knipe, H. ve Gamson, D. (2008). Is there a role for executive functions in the development of mathematics ability? *Mind, Brain and Education*, 2, 80-89. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00036.x>
- 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, 647-680.
- Blair, C., Granger, D. A., Willoughby, M., Mills- Koonce, R., Cox, M., Greenberg, M. T., ... & FLP Investigators. (2011). Salivary cortisol mediates effects of poverty and parenting on executive functions in early childhood. *Child development*, 82(6), 1970-1984.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The ecology of developmental processes. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development* (pp. 993–1028). Hoboken, NJ: Wiley
- Burrage, M. S., Ponitz, C. C., McCready, E. A., Shah, P., Sims, B. C., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Age-and schooling-related effects on executive functions in young children: A natural experiment. *Child Neuropsychology*, 14(6), 510-524.
- Buss, A. T., & Spencer, J. P. (2014). The emergent executive: a dynamic field theory of the development of executive function. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 79(2), i-132.
- Büyükkaymaz, M. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2021). Yürütücü işlevler (1. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canpolat, N. (2002). *Okulöncesi Eğitim*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental neuropsychology*, 28(2), 595-616.
- Carlson, S. M., Faja, S., ve Beck, D. M. (2016). Incorporating early development into the measurement of executive function: The need for a continuum of measures across development. J. A. Griffin, P. McCardle ve L. S. Freund (Ed.), *Executive function*

- in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment and translational research* içinde (s. 45–64). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14797-003>
- Carlson, S. M., Zelazo, P. D. ve Faja, S. (2013). Executive function. *Oxford handbook of developmental psychology, Vol. 1: Body and mind* (s. 706-742). New York, NY: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxforddnhb/9780199958450.013.0025
- Carthwright, K. B. (2015). *Executive skills and reading comprehension*. NY: The Guilford Press.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2014). Building the brain’s “air traffic control” system: How early experiences shape the development of executive function. Working paper No. 11. Erişim adresi: <https://www.developingchild.harvard.edu>
- Chi, S. A., Kim, S., & Kim, N. H. (2018). A study of school adjustment related variables of young children. *South African Journal of Education*, 38(2). <http://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1457>
- Clark, A. C., Pritchard, V. E. ve Woodward, L. J. (2010). Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental Psychology*, 46(5), 1176–1191. <https://doi.org/10.1037/a0019672>
- Cooper- Kahn, J., & Foster, M. (2013). Boosting executive skills in the classroom: A practical guide for educators. John Wiley & Sons, 2013.
- Coulacoglou, C. & Saflokske, D. H. (2017). Executive function, theory of mind and adaptive behavior. In *Psychometrics and Psychological* (pp. 91-130), Academic Press.
- Colwell, M. J. and Lindsey, E. W. (2003). Teacher-Child Interactions and Preschool Children’s Perceptions of Self and Peers. *Early Child Development and Care*, 173, 249-258.
- Çakmak Güleç, H. (2011). Okulöncesi Eğitimin Temel İlkeleri. Gelengül Haktanır (ed.) *Okulöncesi Eğitime Giriş* içinde (s. 5) Anı: Ankara.
- Çelik, S. (2004). Kentte ve köyde yaşamakta olan 7-9 yaş çocuklarının bellek ve yönetici işlevlerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Çelik, M. ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiyede okulöncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, s:16, Erzurum.
- Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara il merkezinde resmi banka anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çoruk, A. (2018). *Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.

- Çeşit, C., Ece, A. S., Kafadar, H. (2012). Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi (Bolu İli Örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 706-726.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilgi: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 154-174.
- Demirci, E. (2019). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ve okula uyum durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 604273).
- Dereli İman, E. (2013). Aile içi iletişim ve çocukların sosyal davranışları üzerine etkiler. *Çocuk Sağlığı Dergisi*, 45(3).
- Dewey, J. (2010). *Okul ve toplum*. (Türkçe çevirisi: H.A. Başman) Ankara: Pegem Akademi.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750.
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. J.A. Griffin, P. McCardle ve L. Freud (Ed.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment and translational research* içinde (s. 11-43). Washington, DC: American Psychological Association.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2018). *4-6 yaş grubu öğretici yeterlilikleri*. İstanbul Valiliği, İl Müftülüğü, 01.06.2018 tarihli ve 60928694-254.04-E.66119 sayılı yazı. Erişim Adresi: https://webdosyasp.diyanet.gov.tr/muftuluk/UserFiles/istanbul/Ilceler/arnavutkoy/UserFiles/Files/46%20YA%C5%9E%20GRUBU%20%C3%96%C4%99RET%C4%B0C%C4%B0%20KR%C4%B0TERLER%C4%B0_1282635a-eaf2-4207-91ef-efde9d9de7cc.pdf.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2022). *4-6 yaş grubu Kur'an kursları öğretim programı*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2024). "2024 yılında 250 bin çocuğumuza Kur'an kurslarında sevgiyi, saygıyı öğretmeye çalıştık". Erişim adresi: <https://www.diyanet.gov.tr/tr-TR/Kurumsal/Detay/36698/2024-yilinda-250-bin-cocugumuza-kuran-kurslarinda-sevgiyi-saygiyi-ogretmeye-calistik>
- Diamond, A., ve Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4-12 years old. *Science*, 333, 959-963.
- Dilcioğlu, Z. (2016). *5 ve 6 yaş grubu çocuklarının ilkökula hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:428073).
- Doğan, S., Kelleci, M., Sabancıoğulları, S., ve Aydın, D. (2008). Bir ilköğretim okulunda öğrenim gören çocuklarda ruhsal uyum sorunları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 7(1), 47-52.

- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (3.Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık, s. 16-72.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.
- Erten, H. (2012). *Okulöncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ertuğrul, Z. (2011). *Zihin kuramı, dil ve çalışma belleği arasındaki gelişimsel bağlantılar*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Eskicumalı, A., ve Eroğlu, E. (2001). Ailenin sosyo- ekonomik ve eğitim düzeyleri ile çocukların problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(1),165-189.
- Espy, K. A., McDiarmid, M. M., Cwik, M. F. Stalets, M. M., Hamby, A. Ve Senn, T. E. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 465-486.
- Evgin, D ve Kublay, Y. (2023). Problem çözme. Kızbes Meral Kılıç ve Şebnem Soysal Acar (ed.). *Yönetici işlevler: bilişsel süreçlerde üst boyut içinde* (s. 89-116). Nobel Yayınları: Ankara.
- 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.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., ve Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental psychology*, 40(2), 177.
- Güler, H. ve Onur, M. (2016). İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okula başlama yaşına göre okula uyumlarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14), 87-109.
- Günaydın Balta, R. (2015). *Öğrencilerin okula uyumunda okul yönetimi ve öğretmenlerin etkinlikleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:410484)
- Greenfader, C. R. M. (2017). *The role of executive function in the early academic achievement of hispanics: A national study* (Doctoral dissertation). University of California, Irvine.
- Ferah, A. (2001). *Her yönüyle Türkçe ilk okuma-yazma*. İstanbul: MEB Yayınevi.
- Fougnie, D., Zughni, S., Godwin, D., & Marois, R. (2014). Working memory storage is intrinsically domain specific. *Journal of Experimental Psychology*, 144(1), 30-47. <https://doi.org/10.1037/a0038211>
- Fidan, N. K. (2016). Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin okul uyumuna etkisi. Eğitim Araştırmaları.

- Fitzpatrick, C., McKinnon, R. D., Blair, C. B. Ve Willoughby, M. T. (2014). Do preschool executive function skills explain the school readiness gap between advantaged and disadvantaged children? *Learning and Instruction*, 30, 25-31.
- Friedman, N. P. ve Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex*, 86, 186-204. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2016.04.023>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 41-54.
- George D, & Mallery P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gilbert, S. J. ve Burgess P. W. (2008). Executive function. *Current Biology*, 12, 18(3), R110-4. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2007.12.014>.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J. and Cole, R. (2003). Academic Growth Curve Trajectories From 1st Grade to 12th Grade: Effects of Multiple Social Risk Factors and Preschool Child Factors. *Developmental Psychology*, 39 (4), 777–790.
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1–10. doi:10.17755/esosder.22079
- Gülay, H. (2011). Anasınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Okula Uyumunun Sosyal Beceriler Açısından İncelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 139-146.
- Gültekin Akduman, G. (2010). Okulöncesi eğitimin tanımı ve önemi. Gülten Uyanık Balat (Ed.) *Okulöncesi eğitime giriş* içinde (pp.2-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüş, S. (2013). 1. sınıfa başlama yaşının değerlendirilmesi. *Öğretmen Dünyası*, 34(402), 7-8.
- Güngör, İ. ve Koca, S. (2014). Kültürel farklılıklar ve çocuk gelişimi. Sosyal Psikoloji Araştırmaları.
- Groen, L. (2015). De Invloed van Gezinsfactoren op de Ontwikkeling Van Executieve Functies bij Kinderen in de Bovenbouw Van Het Basisonderwijs, Master's thesis. *Education and Child Studies*.
- Griffin, J. A., Freund, L., McCardle, P., DelCarmen-Wiggins, R. ve Haydon, A. (2016). Introduction to executive function in preschool-age children. J.A. Griffin, P. McCardle ve L. Freund (Ed.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* içinde (s. 3-7). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hamamcı, B. (2020). *Okulöncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Hammond, S. I., Müller, U., Carpendale, J. I., Bibok, M. B., & Liebermann-Finestone, D. P. (2012). The effects of parental scaffolding on preschoolers' executive function. *Developmental psychology*, 48(1), 271.
- Hartmann, H. (2004). *Ben psikolojisi ve uyum sorunu* (B. Büyükkal Çev.). İstanbul: Metis Yayınları. (Eserin aslının basım tarihi 1995).
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: relations with school adjustment. *The Journal of genetic psychology*, 174(5-6), 642–663. <https://doi.org/10.1080/00221325.2012.759525>
- Hoff, E. (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-tochild speech. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 147–160). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hoşgörür, V. (2012). İletişim. (Editör: Zeki Kaya). *Sınıf Yönetimi*. (13.Baskı). Ankara: Pegem Akademi, s.167-168.
- Huizinga, M., & Smidts, D. P. (2011) Age-related changes in executive function: A normative study with the Dutch Version of the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF). *Child Neuropsychology*, 17(1), 51-66. DOI: 10.1080/09297049.2010.509715
- İnci, R. Ve Sağlam, M. (2023). Organizasyon/planlama. Kızbes Meral Kılıç ve Şebnem Soysal Acar (ed.). *Yönetici işlevler:bilişsel süreçlerde üst boyut içinde* (s. 145-163). Nobel Yayınları: Ankara.
- İvrendi, A. (2020). Okula hazır oluş ve yürütücü işlev performansları arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi* 4(2), s.66-87.
- Kagan, J., Herschkowitz, N., Snarey, J., & Ousley, O. (2005). The neural foundations of developmental milestones. *PsycCRITIQUES*, 50(48), 1-7. <https://doi.org/10.1037/0519831>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2017). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kalkan, F. (2020). *İlkokul öğrencilerinin okula uyumlarının incelenmesi: ölçek geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Kalkan, F., Küçüker, E. Ve Alatlı, B. (2024). Bir ölçek geliştirme çalışması: ilkokul öğrencilerinin okula uyumlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2), 1904-1928.
- Kandır, A., Tezel Şahin, F., Dilmaç, B. ve Yazıcı, E. (2010). İlköğretime geçiş sürecinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları. 9. *Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri*, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kanun Hükmünde Kararname (2011). Resmi Gazete (17.09.2011). Sayı: 28057.
- Kaya, Ö. S. (2014). *Okulöncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 381783).

- Kaya, Ö. S. ve Akgün, E. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(4), 1311–1324. doi:10.17051/ieo.2016.51992
- Kayhan, E. (2010). *A validation study for the childhood executive functioning inventory: Behavioral correlates of executive functioning*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi.
- Kelman, H. C. (1961). Three processes of social influence. *Public Opinion Quarterly*, 25(1), 57-78.
- Kılıçcı, Y. (1998). Yaşlılığın uyum sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3, 41-45.
- Kıt, B. (2023). *5–6 yaş çocukların okula uyum durumunun farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Sakarya Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12619/101424?show=full>
- Klenberg, L., Korkman, M., & Lahti- Nuuttila, P. (2001). Differential development of attention and executive functions in 3-to 12-year-old Finnish children. *Developmental neuropsychology*, 20(1), 407-428.
- Korkmaz, M. (2018). Kur'an Kurslarında din eğitimi ve sorunları. *Türkiye'de din eğitimi ve sorunları*. (s. 319-368). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Kur'an Kursları Öğretim Programı. (2014). (4-6 Yaş Grubu), Diyanet İşleri Başkanlığı, Ankara 2014 s.6.
- Kurtuluş Çalışkan, G. (2021). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluklarının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 697233).
- Kurttekin, F. (2023). 4-6 Yaş Kur'an Kurslarına Yönelik Online Şikâyetler Üzerine Bir Durum Çalışması: sikayetvar.com Örneği. *Tetkik 4* (2023), 173-196.
- Kuru Turaşlı, N. (2011). Okulöncesi Eğitimin Tanımı Kapsamı ve Önemi, Okulöncesi Eğitime Giriş, ed. Gelengül Haktanır, (Anı, Ankara: 2011), s. 5.
- Küçüktepe, C. (2018). İlköğretim: temel özellikler ve programlar, (ed. Ayla Oktay). İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları. Pegem Akademi, Ankara, s.101-134.
- Ladd, G.W. (1996). Shifting ecologies during the 5-7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. In A. Sameroff & M. Haith (Eds.) *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (363-386). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. ve Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child development*, 67(3), 1103-1118. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01785.x
- Ladd, G. W., and Burgess, K. B. (2001). Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages Between Childhood Aggression and Early Psychological

- and School Adjustment? *Child Development*, 72, (5), 1579- 1601. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>
- Leech, N.L., Barrett, K.C. & Morgan, G.A. (2005) SPSS for Intermediate Statistics, Use and Interpretation. 2nd Edition, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah.
- Lezak, M. D. (1995). *Neuropsychological assessment*. New York: Oxford University Press.
- Mahone, E. M., Pillion, J. P., Hoffman, J., Hiemenz, J. R., & Denckla, M. B. (2005). Construct validity of the auditory continuous performance test for preschoolers. *Developmental Neuropsychology*, 27(1), 11-33.
- Mangır, M., & Baran, G. (1990). Çocukta Rol Özdeşimi ve Cinsel Kimliğin Kazanılması. *Eğitim ve Bilim*, 14(76). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5995/2124> adresinden erişildi.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B. Ve Murray, A. (2007). Executive function, behavioral self-regulation and social-emotional competence. O. N. Saracho ve B. Spodek (Ed.), *Contemporary perspectives on social learning in early childhood adecation* içinde (s. 83-107). Greenwich, CT: Information Age.
- MEB. (1993). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Sekreterliği, On Dördüncü Milli Eğitim Şurası, Okulöncesi Eğitim Komisyonu Raporu, 27-29 Eylül, MEB. Yayınları: Ankara.
- MEB. (2013). *Okulöncesi eğitimi genel müdürlüğü okulöncesi eğitim programı*. MEB Yayınları: Ankara.
- MEB. (2015). UNİCEF Okula Uyum Programı Eğitici Eğitim Kitabı. s.12-31.
- MEB. (2024). Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı istatistikleri, Örgün Eğitim. Resmi İstatistik Programı: Ankara.
- MEB. (2024). *Temel eğitim genel müdürlüğü okulöncesi eğitim programı*. MEB Yayınları: Ankara.
- Mercan Uzun, E., & Alat, K. (2017). Okulöncesi dönemde uygulanan “okula hazırız” eğitim programının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36(2), 59-80. <https://doi.org/10.7822/omuefd.373028>
- Mileva-Seitz, V. R., Ghassabian, A., Bakermans-Kranenburg, M. J., van den Brink, J. D., Linting, M., Jaddoe, V. W., ... & van IJzendoorn, M. H. (2015). Are boys more sensitive to sensitivity? Parenting and executive function in preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, 193-208.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete. Sayı: 14574. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., ve Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to 103 complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49-100.

- 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.), *Human brain development. Child development at the intersection of emotion and cognition* içinde (s. 203-224). American Psychological Association. Doi: <https://doi.org/10.1037/12059-011>
- Napoli V, Kilbride JM, Tebs DE (1996). *Adjustment and growth in a changing world*, New York, West, s.4.
- Neitzel, J. (2018). What measures of program quality tell us about the importance of executive function: implications for teacher education and preparation, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(3), 181-192. doi: 10.1080/10901027.2018.1457580
- Noble, K. G., Houston, S. M., Brito, N. H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M., ... & Sowell, E. R. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature neuroscience*, 18(5), 773-778.
- Nguyen, T. Ve Duncan, G. J. (2019). Kindergarten components of executive function and third grade achievement: A national study. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 49-61. <https://doi.org/10.1016/j.ecresg.2018.05.006>
- Ogelman Gülay, H., ve Sarıkaya Erten, H. (2013). 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkileri, okula uyum düzeyleri ve sosyal konumları arasındaki ilişkilerin izlenmesi. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 2(3), 26-46.
- Oğuzkan, Ş., ve Oral, G. (2002). *Kız sanat okulları için okulöncesi eğitimi*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Oktaý, A. (1983). *Okulöncesi eğitim ve sorunları*, Derleyen: Nizamettin Koç, Okulöncesi Eğitime Toplu Bir Bakış, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara.
- Oktaý, A. (1983). Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Dünyü ve Bugünü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, s.7, İstanbul.
- Oktaý, A. (1990). Türkiye’de Okulöncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 151-160.
- Oktaý, A. (1999). Okulöncesi eğitim ve temel ilkeleri. *Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Oktaý, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: okulöncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktaý, A. (2010). Okulöncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi. A. Oktaý (Ed.). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. (1. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Oktaý, A. (2018). İlköğretim: temel özellikler ve programlar.
- Oral, B., & Süer, S. (2020). Program değerlendirmede kullanılan araştırma yöntemleri ve veri toplama araçları. B. Oral & T. Yazar (Editörler), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme (2. Baskı)* (ss. 510-536). Ankara: Pegem Akademi.

- Öğüt, D. K., Özbaran, N. B., Köse, S., ve Kesikçi, H. (2020). Okulöncesi dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda yürütücü işlevler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 423-428
- Öğütçen, A. (2020). *Okulöncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ve geometrik şekil algılarının incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özbek, A. (2003). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı olarak karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir, Y. A., Şahin-Tekin, S. T., ve Esin, A. A. (2019). *Çözümlü örneklerle örnekleme yöntemlerine giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Özen, Y. (2010). *İlköğretimde sınıf yönetimi teoriler ve uygulamalar*. Tokat: Taşhan Kitap Yayınları.
- Özguven, E. (1977). Okulöncesi eğitiminin sosyal ve Psikolojik nedenleri: Okulöncesi Eğitimi. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- Özgür, A.B. (2023). *Erken çocukluk döneminde yürütücü işlev becerilerinin matematiksel akıl yürütme becerileri üzerindeki yordayıcı etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi].
<https://katalog.marmara.edu.tr/veriler/cokluortam/cokluortam/E/A/E/B/C/645e2c0562de4.pdf>
- Özsoy, Ş.Ö. (2023). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]
- Öztürk, C. (1998). *Dünden bugüne Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlar*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları: İstanbul.
- Öztürk, A. (2008). *Okulöncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pears, K. C., Fisher, P. A., Bruce, J., Kim, H. K., & Yoerger, K. (2010). Early elementary school adjustment of maltreated children in foster care: the roles of inhibitory control and caregiver involvement. *Child development*, 81(5), 1550–1564.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01491.x>
- Pennington, B. F. (2003). Executive functioning in normal and abnormal development. *Handbook of neuropsychology*, 8 (2), 785-802.
- Polat, Ö., ve Akyol, N. A. (2019). Okula uyum ve ilkokula hazırbulunuşluk. A. Oktay (Ed.), *Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi* içinde (s. 1-25). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Polat, Ö., ve Göncü, H. B. (2021). Anasınıfına devam eden çocukların çaba gerektiren kontrolleriyle sosyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Balıkesir*

- Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(46), 939-959.
<https://doi.org/10.31795/baunsobed.935557>
- Polat Unutkan, Ö. (2007). 5-6 yaş çocuklarının yaşadıkları evin yapısının ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 84 43-54.
- Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annual Review of Psychology*, 58, 1-23.
- Ramey, S. L., Lanzi, R. G., Phillips, M. M. ve Ramey, C. T. (1998). Perspectives of former Head Start children and their parents on school and the transition to school. *The Elementary School Journal*, 98(4), 311-327. doi: 10.1086/461898
- Riggs, N. R., Blair, C. B. Ve Greenberg, M. T. (2004). Concurrent and 2-year longitudinal relations between executive function
- Saracaloğlu, A. S. ve Kumral, O. (2007). Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlik Algıları, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. VI. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. 27-29 Nisan 2007. Eskişehir Anadolu Üniversitesi. 354-359.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların, Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının, Çocuğun Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sazcı, A. (2014). *9 ve 12 yaş grubu öğrencilerin yürütücü işlevleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Soner, O. (2000). Aile uyumu, öğrenci özgüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğilim Bilimleri Dergisi*, 12, s.249-260.
- Sungur, G. (2010). *İlköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şahin, F. T., ve Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
- Şahin, G., ve Arı, R. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Inesjournal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 1-9.
- Şepitçi Sarıbaş, M. & Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1717-1741.
- Tangüner, D. (2017). *Okulöncesi eğitim almış ve almamış ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeyi ve anksiyete düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 525596).

- Teke, H. (2010). *Ana sınıfı öğretim programının ilköğretim 1. kademe 1. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Temur, G. ve Aşık, G. (2023). Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin sınıf içi soru sorma becerileri ile meraklılık düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(2), 180-193. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1184823>
- Thompson, R. A., & Nelson, C. A (2001). Developmental science and the media: Early brain development. *American Psychologist*, 56(1), 5.
- Topcu, Z. (2012). *Okulöncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve türkçe dil becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 315029).
- Topses, G. (2007). Öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik etmenler ve sorunlar. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (s. 11-40). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tuğluk, M. N., ve Ayhan, M. (2019). İlkokula hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen faktörler. D. Yalman ve M. Ü. Öztürk (Ed.), *Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi* içinde (s. 105-120). İstanbul: Efe Akademi.
- Tuncer, N. (2021) Çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri-ebeveyn formu'nun 48-72 aylık çocuklara uyarlanması ve bazı değişkenler açısından yordama gücünün incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 17(35). DOI: 10.26466/opus.832602
- Tutar, H. (2016). *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Tutkun, Ö. F. (2012). Sınıf Düzeni. Z. Kaya (Ed). *Sınıf Yönetimi* içinde (s.241-249). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Türker, M. ve Tunç, E. (2021). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Sosyal Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Yordayıcıların İncelenmesi. *International Journal of Social and Educational Sciences Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, s.16.
- Uğurlu, C. T. (2016). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- UNESCO Türkiye Milli Komisyonu. (1977). *Okulöncesi Eğitimi*. Ankara.
- Unutkan, Ö. P. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Valcan, D. S., Davis, H., & Pino-Pasternak, D. (2018). Parental behaviours predicting early childhood executive functions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(3), 607-649.
- Willoughby, M. T., Piper, B., Oyanga, A., & Merseth, K. K. (2019). Measuring executive function skills in young children in Kenya: Associations with school readiness. *Develepmental Science*, 18:e12818.

- Wiebe, S. A., Sheffield, T., Nelson, J. M., Clark, C. A., Chevalier, N., & Espy, K. A. (2011). The structure of executive function in 3-year-olds. *Journal of experimental child psychology*, 108(3), 436-452.
- Wise, S. P. Murray, E. A. ve Gerfen, C. R. (1996). The frontal cortex-basal ganglia system in primates. *Critical reviews in neurobiology*, 10, 317-56. <https://doi.org/10.1615/CritRevNeurobiol.v10.i3-4.30>.
- Yalman, D. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin, birinci sınıf öğretmenlerinin, anasınıfı öğretmenlerinin ve okulöncesi eğitim almış birinci sınıf öğrencilerinin okulöncesi eğitimden ilköğretime geçişte yaşanan uyum sorunlarıyla ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1988). *Çocuk psikolojisi* (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer H. (2006). *Çocuk eğitimi el kitabı*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2014). *Okul çağı çocuğu*. (17.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi, s.84.
- Yavuzer, H. (2014). *Ana-baba okulu*. (19.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi, s.120- 123.
- Yavuzer, H. (2015). *Anne olmak*. (5.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi, s.65-.67.
- Yeşil, D. (2008). *Okulöncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okula uyumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, N., ve Bircan, H. (1994). *Araştırma ve deneme metodları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Yılmaz, N. (2003). *Türkiye’de okulöncesi eğitimi: Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yılmaz, N. (2022). *Okulöncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Yılmaz, Y. (2003). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Grubu Çocukları İçin Okul Olgunluğu Kontrol Listesinin Geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Bilir, Ş. (1994). *Okulöncesi eğitimcileri için el kitabı*, Ya-Pa: İstanbul.
- Yoleri, S. (2014). Preschool children’s school adjustment: indicators of behaviour problems, gender, and peer victimisation. *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 1-11
- Yoleri, S. ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi, *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2) 130-141.
- Zelazo, P. D. ve Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x>

- Zelazo, P. D., Blair, C. B. ve Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education* (NCER 2017-2000). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Zelazo, P. D. ve Muller, U. (2011). Executive function in typical and atypical development. U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* içinde (s. 574–603). New Jersey: Wiley Blackwell.



EKLER

Ek 1. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sayın Veli,

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Hatice Yağmur KUL tarafından hazırlanmakta olan İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi isimli tez araştırmasına birinci sınıf ilköğretim öğrencilerinin velilerinin ve öğretmenlerinin katılımı beklenmektedir. Bu bağlamda, sizden çocuğunuzun demografik bilgilerini içeren — Kişisel Bilgi Formunu doldurmanız istenmektedir.

Formun tamamlanması yaklaşık 5-10 dakika sürmektedir. Formu bireysel olarak doldurmanız rica edilmektedir.

Bu araştırma projesi Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü öğretim elemanlarının denetimi altında yürütülmektedir.

Çalışmaya katılacak tüm velilerin kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Araştırma gönüllülük esasına dayanmaktadır. Her katılımcı istediği an testi bırakma özgürlüğüne sahiptir.

Sorularınız için aşağıda belirtilen numaraları arayabilirsiniz.

Saygılarımla.

Proje Yürütücüsü

Hatice Yağmur KUL

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Proje Danışmanı

Doç. Dr. Erdal KÜÇÜKER

Yukarıda anlatılanları okudum ve anladım.

Velinin Adı Soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

Sayın Veli;

Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Verilen bilgiler gizli tutulacağından tüm soruları içtenlikle cevaplamanız beklenmektedir. Soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin karşısındaki () içine “X” işareti koyarak, açık uçlu soruların cevaplarını **boşluk bırakılan yerlere** yazınız. Lütfen boş madde bırakmayınız.

Göstereceğiniz ilgi ve katılımınız için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Hatice Yağmur KUL

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Çocuğunuzun adı soyadı :.....

2. Çocuğunuzun gün/ay/yıl olarak doğum tarihi:/...../.....

3. Çocuğunuzun cinsiyeti : Kız () Erkek ()

4. Çocuğunuz okulöncesi eğitim aldı mı? Evet () Hayır ()

Hangi kurumda/kurumlarda, ne kadar süre ile eğitim aldığını yazınız.

Devlet anaokulu () yıl

Devlet anasınıfı () yıl

Özel Anaokulu () yıl

Özel anasınıfı () yıl

Diyanet’e bağlı sıbyan mektebi veya Kur’an kursu () yıl

Diyanet’e bağlı olmayan sıbyan mektebi veya Kur’an kursu () yıl

Diğer (hangi kurum olduğunu belirtiniz) yıl

5. Annenin Yaşı :.....

6. Babanın Yaşı :.....

7. Annenin Öğrenim Durumu :

8. Babanın Öğrenim Durumu :

Okur-yazar değil ()

Okur-yazar değil ()

Okur- yazar ()

Okur-yazar ()

İlkokul ()

İlkokul ()

Ortaokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Lise ()

Üniversite ()

Üniversite ()

Lisansüstü ()

Lisansüstü ()

9. Annenin Mesleği :.....

10. Babanın Mesleği :.....

Ek 3. İlkokul Düzeyinde Uyumlu Öğrenci Ölçeği Öğretmen Formu

YÖNERGE: Aşağıda UYUMLU öğrenci özelliklerini yansıtan 16 ifade yer almaktadır. Sizden istenen, öğrencinizin davranışlarının bu ifadelere ne düzeyde uygun olduğunu karşısındaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtmenizdir. Lütfen bu formu her öğrenci için ayrı ayrı doldurunuz. Formu hangi öğrenci için dolduruyorsanız o öğrencinin adını ve cinsiyetini tabloda belirtilen yere yazınız.

LÜTFEN BÜTÜN İFADELERİ YANITLAYINIZ.

	Öğrencinin; Adı/Soyadı:.....	Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Orta Düzeyde Katlıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
	Cinsiyet: Erkek: Kız:					
1	Arkadaşlarıyla kavga etmez.					
2	Öğretmenlerine karşı saygılıdır.					
3	Dersleri dinler.					
4	Arkadaşlarına karşı saygılıdır.					
5	Sınıf içi görevleri (nöbet vb.) yerine getirir.					
6	Derslere katılır.					
7	Arkadaşlarına sevecen davranır.					
8	Temizlik kurallarına (kişisel) uyar.					
9	Sınıf içi etkinliklere (sınıfı süslemek vb.) katılır.					
10	Arkadaşlarıyla oyun oynarken mızıkçılık yapmaz.					
11	Okula zamanında gelir.					
12	Derslerde başarılı olmak için çaba harcar.					
13	Sınıf arkadaşlarına hoşgörülü davranır.					
14	Okula düzenli devam eder.					
15	Ders sırasında etrafındakilerle konuşmaz.					
16	Okul eşyalarına zarar vermez.					

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi yüksek lisans öğrencisi Faruk KALKAN tarafından geliştirilmiştir (2020).

Ek 4. Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Envanteri Ebeveyn/Öğretmen Formu*

Aşağıda bir dizi ifadeler bulacaksınız. Lütfen, her ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve sonra o ifadenin çocuğunuz/öğrenciniz için **ne kadar doğru** olduğunu belirtiniz. Cevabınızı, her ifadeden sonra yer alan sayılardan (1'den 5'e kadar) **birini** daire içine alarak gösteriniz. Lütfen **her soruya** yanıt verdiğinizden emin olunuz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Kesinlikle doğru <u>değil</u> 1	Doğru <u>değil</u> 2	Kısmen doğru 3	Doğru 4	Kesinlikle doğru 5	
1.Uzun talimatları hatırlamakta zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
2. Yapmak istemediği bir şeyi yapmak konusunda kendini nadiren motive edebilir.	1	2	3	4	5
3. Bir etkinliğin ortasında, ne yapıyor olduğunu hatırlamada zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
4. Yapması için bir ödül vaat edilmezse, daha az ilgisini çeken görevleri tamamlamakta zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
5. İlk olarak ne olabileceği hakkında düşünmeden bir şeyleri yapma eğilimi vardır.	1	2	3	4	5
6. Birkaç işi yapması istenildiğinde sadece ilk veya sonuncu olarak yapılması isteneni hatırlar.	1	2	3	4	5
7. Takıldığı zamanlarda, bir sorunu farklı yollarla çözmekte zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
8. Bir işin yapılması gerektiğinde, sıklıkla, daha ilgi çekici bir şeyden dolayı dikkati dağınık olur.	1	2	3	4	5
9. Gidip alması istenen şeyi kolayca unutur.	1	2	3	4	5
10. Özel bir durum (örn; okul gezisine gitmek, bir eğlenceye gitmek vb.) olacağı zaman aşırı derecede heyecanlanır.	1	2	3	4	5
11. Sıkıcı bulduğu işleri yapmada belirgin zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
12. Bir etkinliği planlamada zorluk yaşar (örn; okul gezisi veya okul için gerekli olan malzemeleri getirmeyi hatırlamak gibi).	1	2	3	4	5
13. Söylenilmesine rağmen, kendini tutmakta veya zapt etmekte zorluk yaşar.	1	2	3	4	5

14. Birçok adımdan oluşan etkinlikleri devam ettirmekte zorluk yaşar (örn; küçük çocuklar için, hatırlatılmadan tüm kıyafetlerini giyebilmek; büyük çocuklar için, tüm ev ödevlerini kendi başına yapabilmek).	1	2	3	4	5
15. Konsantre olabilmesi (dikkatini verebilmesi) için verilen görevi ilgi çekici bulması gerekir.	1	2	3	4	5
16. Uygun olmayan durumlarda, gülümsememek veya gülmemek için kendini tutmakta zorlanır.	1	2	3	4	5
17. Başkalarının kolayca anlayacağı şekilde, olmuş bir olay hakkında hikâye anlatmakta zorlanır.	1	2	3	4	5
18. Durdurulması söylendikten hemen sonra bir etkinliği durdurmakta zorlanır. Örneğin, durdurması istendikten sonra birkaç kez daha zıplar veya bilgisayarda bir süre daha oynar.	1	2	3	4	5
19. Nasıl yapıldığı ayrıca gösterilmediği sürece sözlü talimatları anlamakta zorlanır.	1	2	3	4	5
20. Birkaç adımı içeren işlerde ya da etkinliklerde zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
21. İleriyi düşünme veya deneyimlerinden ders çıkarmada zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
22. Bir grup içinde, diğer çocuklar ile karşılaştırıldığında daha haşarı şekilde davranır (örn; bir doğum günü partisinde veya grup etkinliği sırasında).	1	2	3	4	5
23. Geriye doğru sayma gibi zihinsel çaba gerektiren görevleri yapmakta zorlanır.	1	2	3	4	5
24. Bir işle uğraşırken başka şeyleri aklında tutmakta zorlanır.	1	2	3	4	5
25. Nispeten basit görevleri yerine getirirken dahi sesli düşünür.	1	2	3	4	5
26. Aynı yaştaki akranları ile karşılaştırıldığında, zaman kavramını anlamakta zorlanır.	1	2	3	4	5

Türkçe çeviri ve uyarlama Ezgi KAYHAN tarafından L. B. Thorell'in izniyle yapılmıştır (2009).

Ek 5. Araştırma İzni

Tarih ve Sayı: 21.03.2023-277872



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27001677-44-72681787
Konu : Araştırma İzni

21.03.2023

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi : a) 27.02.2023 tarihli ve 269446 sayılı yazınız.
b) 27.02.2023 tarihli ve 269471 sayılı yazınız.
c) 28.02.2023 tarihli ve 269804 sayılı yazınız.
d) 10.03.2023 tarihli ve 274345 sayılı yazınız.
e) 10.03.2023 tarihli ve 274645 sayılı yazınız.

Aşağı listede isimleri belirtilen Üniversitenizin Doç. Dr. ve yüksek lisans öğrencilerine ait araştırma izni Müdürlüğümüz İnceleme Komisyonu tarafından incelenmiş, söz konusu araştırmanın yapılmasında herhangi bir sakınca olmayacağı kanaatine varılmış olup, konu ile ilgili Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, uygulamanın okullarımızdaki durum hakkında bilgi sahibi olmak ve veri tabanı oluşturmak açısından tez ve anket sonucunun Müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Ahmet ÖZDEMİR
İl Milli Eğitim Müdürü

Adı Soyadı	Unvanı	Okulu/Bölümü
Neriman Pelin BİLGİN	Yüksek Lisans Öğrencisi	Tokat GOP Üniv. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı
Elvan YILDIRIM	Yüksek Lisans Öğrencisi	Tokat GOP Üniv. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Ayla GÜNAL	Doç. Dr.	Tokat GOP Üniv. Sağlık Bilimleri Fakültesi Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü
Ash AKAR	Yüksek Lisans Öğrencisi	Tokat GOP Üniv. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı
Hatice Yağmur KUL	Yüksek Lisans Öğrencisi	Tokat GOP Üniv. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Ek: Valilik Onayı (5 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Gop Bulvarı 60100 Merkez/TOKAT

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

Telefon No : 0 (356) 214 10 17
E-Posta: strategiselisitim60@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Gülven KÖKSAL
Unvan : Büro Hizmetleri
İnternet Adresi: www.meb.gov.tr Faks: 3562141186

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 7ede-7190-3a13-8fda-9c3a kodu ile teyit edilebilir.

Ek 6. Anket Çalışma İzni



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27001677-44-72659302
Konu : Anket Çalışma İzni

20/03/2023

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 10/05/2022 tarihli ve 27001677/44/49317538 sayılı Valilik Makam Onayı.
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun 20.03.2023 tarihli tutanağı.
d) Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 10.03.2023 tarihli ve 274645 sayılı yazısı.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin ilgi (d) talebi gereği Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hatice Yağmur KUL, Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi/özel ilkokullarda birinci sınıf öğretmenlere ve velilere yönelik hazırlamış olduğu "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konu başlıklı tez çalışmasını uygulamak istenmektedir.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hatice Yağmur KUL, Doç. Dr. Erdal KÜÇÜKER danışmanlığında hazırlamış olduğu "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu bilimsel amaçlı tez çalışmasını Ocak-Haziran 2023 tarihleri arasında Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi/özel ilkokullardaki birinci sınıf öğretmenlerine ve velilerine uygulama yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuza arz ederim.

Ahmet ÖZDEMİR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Osman SARI
Vali V.

Ek:

1-Tutanak

2-Tokat GOP. Üniv. Rektörlüğü yazısı ve yazı ekleri

Adres : Gop Bulvarı 60100 Merkez/TOKAT

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Telefon No : 0 (356) 214 10 17

E-Posta: stratejigelistime60@meb.gov.tr

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Güven KÖKSAL

Unvan : Büro Hizmetleri

İnternet Adresi: www.meb.gov.tr

Faks: 3562141186

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 838f-8c40-3e1f-b391-5986 kodu ile teyit edilebilir.



Ek 7. Etik Kurul Kararı

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
26.01.2023	02	09

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR Başkanlığında toplandı.

KARAR 02.09- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 30.12.2022 tarih ve 245281 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Hatice Yağmur KUL (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Doç. Dr. Mehmet KARGÜN
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Yücel EROL
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Fatih YAZICI
Üye
(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Şevki BABACAN
Üye
(İmza)

ÖZGEÇMİŞ

