



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN ÇOCUKLARIN YÜRÜTÜCÜ
İŞLEV BECERİLERİNİN DEVAM ETTİKLERİ EĞİTİM
PROGRAMLARININ YAPILANDIRILMA DÜZEYİNE GÖRE
KARŞILAŞTIRILMASI

Nazlı ALBAYRAK

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

Antalya, 2024

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN ÇOCUKLARIN YÜRÜTÜCÜ İŞLEV
BECERİLERİNİN DEVAM ETTİKLERİ EĞİTİM PROGRAMLARININ
YAPILANDIRILMA DÜZEYİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nazlı Albayrak

Danışman: Doç. Dr. Hale Koçer

Antalya, 2024

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalarda gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

05.07.2024

Nazlı ALBAYRAK

İMZA ONAY SAYFASI

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Nazlı ALBAYRAK'ın bu çalışması **07/08/2024** tarihinde jürimiz tarafından **Temel Eğitim** Ana Bilim Dalı **Okul Öncesi Eğitimi** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan: Prof. Dr. Neslihan AVCI
(Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi A.D.)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi A.D.)

Üye (Danışman): Doç. Dr. Hale KOÇER
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi A.D.)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Devam Ettikleri Eğitim Programlarının Yapılandırılma Düzeyine Göre Karşılaştırılması

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecimin ilk gününden itibaren rol modelim olan, bilgisi, görüşleri ile beni aydınlatan, tez çalışmam süresince bana rehber olan, güler yüzü ve hoşgörüsünü eksik etmeyen ve tez öğrencisi olmaktan onur duyduğum değerli hocam Doç.Dr. Hale Koçer'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Değerli görüşleriyle tezime olan katkılarından dolayı sayın jüri üyeleri Prof.Dr. Neslihan AVCI' ya ve Dr.Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Eğitim programların yapılandırılma düzeyine yönelik görüşlerini sunan sayın Prof.Dr. Aysel Köksal AKYOL, Doç.Dr. Seda ESKİDEMİR MERAL ve Blm.Uzm. Tuğçe KARAKURUM'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Uygulamalarımı yaptığım Bahçeşehir Koleji, Final Okulları ve Mürüvet Alpagot Anaokulu müdürlerine, araştırmama benimle beraber zaman ayıran ve emek veren sevgili öğretmenlere, araştırmama destek olan velilere ve çalışma arkadaşım olan tüm çocuklara sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam boyunca hem akademik hem de her durumda desteklerini her zaman hissettiğim değerli arkadaşım Gonca AKSOY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Emeklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen, desteklerini her zaman en yakınımnda hissettiğim, bugünümün mimarları canım aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, hayatıma girdiği andan itibaren beni yüreklendiren, emeğimin her aşamasına şahit olan, desteği, güveni ve anlayışı ile her adımımnda yanımda olduğunu hissettiğim eşim Ercan'a tüm kalbimle teşekkür ederim.

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN ÇOCUKLARIN YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİNİN DEVAM ETTİKLERİ EĞİTİM PROGRAMLARININ YAPILANDIRILMA DÜZEYİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

ALBAYRAK, Nazlı

Yüksek Lisans, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hale KOÇER

Eylül 2024, 75 Sayfa

Bu araştırma; okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan yarı yapılandırılmış ve çok yapılandırılmış eğitim programlarına devam eden çocukların yürütücü işlev becerilerini karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya İlinin Konyaaltı ilçesinde yer alan bağımsız resmi anaokuluna (çok yapılandırılmış program uygulayan) ve özel eğitim kurumuna (yarı yapılandırılmış program uygulayan) devam eden 60-72 aylık toplam 99 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sezgin (2016) tarafından geliştirilen “Baş-Ayak-Diz Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY) ve Çiftçi (2020) tarafından geliştirilen “Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE)” kullanılmıştır. Veriler parametrik ve parametrik olmayan yöntemlerle analiz edilmiştir. Gruplar arası farklılıklar bağımsız gruplar için t-testi, Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Araştırma bulgularında çocukların devam ettikleri eğitim programlarının yapılandırılma düzeyine göre BADO puanları arasında yarı yapılandırılmış eğitim programlarına devam eden çocukların lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde yarı yapılandırılmış eğitim programı uygulayan okula giden kız çocuklarının BADO puanlarının çok yapılandırılmış eğitim programı uygulayan okula giden kız çocuklarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. ÇDYİE alt boyutlarından çalışan bellek ve ketleyici kontrol puanlarına bakıldığında ise çok yapılandırılmış eğitim programı uygulayan okul lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur. Yarı yapılandırılmış eğitim programı uygulayan okula giden çocuklar arasında cinsiyet değişkenine

bakıldığında kız çocukların erkek çocuklarından daha yüksek puan aldıkları çok yapılandırılmış eğitim programı uygulayan okula giden çocuklar arasında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Literatür incelenerek araştırma bulguları tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Okul Öncesi Eğitim, Düşünme Becerileri, Okul Programları, Yürütücü İşlevler*



ABSTRACT

COMPARISON OF EXECUTIVE FUNCTION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN BASED ON THE LEVEL OF STRUCTURING OF THEIR CONTINUING EDUCATION PROGRAMS

ALBAYRAK, Nazlı

Postgraduate, Department of Primary Education

Supervisor: Associate Professor Dr. Hale KOÇER

September 2024, 75 Pages

This study was conducted to compare the executive function skills of children attending semi-structured and highly structured educational programs in preschool institutions. The research employed a relational comparison model, a quantitative research method. The study group consisted of a total of 99 children aged 60-72 months, attending an independent public kindergarten (which implements a highly structured program) and a private educational institution (which implements a semi-structured program) located in the Konyaaltı district of Antalya Province. The data collection tools used in the research were the 'Head-Shoulder-Knees and Toes Touching Guidelines (HTKS)' developed by Sezgin (2016) and the 'Childhood Executive Function Inventory (CHEXI)' developed by Çiftçi (2020). The data were analyzed using parametric methods. Differences between groups were examined using independent samples t-tests and Mann-Whitney U tests. The research findings revealed a statistically significant difference in HTKS scores between children attending semi-structured educational programs and those attending highly structured programs, in favor of the children in the semi-structured programs. When examining the variable of gender, it was found that the HTKS scores of girls attending semi-structured programs were significantly higher than those of girls attending highly structured programs. Looking at the sub-dimensions of the CHEXI, significant differences were found in favor of the highly structured program regarding working memory and inhibitory control scores. Among children attending semi-structured programs, girls scored higher than boys, whereas no significant gender-related differences were found among children attending highly structured programs. The research findings were discussed based on the literature, and recommendations were provided.

Keywords: Preschool Education, Thinking Skills, School Programs, Executive Functions

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR LİSTESİ	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Hipotezleri	6
1.5. Araştırmanın Varsayımlar	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıklar	7
1.7.Tanımlar	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Düşünme Kavramı.....	9
2.1.1. Düşünme Becerileri.....	10
2.2.Yürütücü İşlevler	12
2.2.1.Yürütücü İşlevlerin Nöral Temeli	14
2.2.1.1.Çalışan Bellek.....	14
2.2.1.2.Ketleyici Kontrol (İnhibisyon)	15
2.2.1.3.Bilişsel Esneklik	15
2.3.Eğitim Programı	15
2.3.1. Yapılandırılmış Eğitim Programı.....	16
2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Eğitim Programı	16
2.3.3. Yapılandırılmamış Eğitim Programı	17
2.4.Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları	17
2.4.1.Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (T.C. MEB) (1953)	17

2.4.2.T.C. MEB (1989) Okul Öncesi Eğitim Programı	17
2.4.3.T.C. MEB (1994) Okul Öncesi Eğitim Programı	18
2.4.4. T.C. MEB (2002) Okul Öncesi Eğitim Programı	18
2.4.5.T.C. MEB (2006) Okul Öncesi Eğitim Programı	19
2.4.6.T.C. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı	19
2.5.İlgili Araştırmalar	20
2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	20
2.5.2.Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	22

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	28
3.2. Çalışma Grubu.....	29
3.3 Veri Toplama Araçları.....	30
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	30
3.3.2. Baş-Ayak-Diz Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY) Ölçeği	30
3.3.3.Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE)	33
3.4 Verilerin Toplanması.....	34
3.5 Verilerin Analizi.....	34

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	35
4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	36
4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	37
4.5 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	38
4.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	39
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	42
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	43

BÖLÜM V
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma	44
5.2 Öneriler	49
KAYNAKÇA.....	51
EKLER.....	61
Ek-1 MEB Uygulama İzni	61
Ek-2 Etik Kurul Onayı.....	62
Ek-3 BADO Uygulama İzni.....	63
Ek-4 BADO Uygulama Sertifikası.....	64
Ek-5 ÇDYİE Uygulama İzni.....	65
ÖZGEÇMİŞ	66
İNTİHAL RAPORU	67
BİLDİRİM RAPORU	68

KISALTMALAR LİSTESİ

ÇDYİE	: Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Becerileri Envanteri
BADO	: Baş Ayak Diz Omuz Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
ÇY	: Çok Yapılandırılmış
YY	: Yarı Yapılandırılmış



TABLolar LİSTESİ

<i>Şekil 1. Eğitim Programlarının Yapılandırılma Düzeyine İlişkin Uzman Görüşü Formu.....</i>	<i>29</i>
<i>Tablo 3. 1 Grup Dağılımına İlişkin Sonuçlar.....</i>	<i>30</i>
<i>Tablo 4. 1. Çocukların BADO ve ÇDYİE- alt boyutları- Envanterlerinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel Sonuçlar.....</i>	<i>35</i>
<i>Tablo 4. 2. Çocukların BADO Puanlarının Farklı Eğitim Programlarına Göre t-Testi Sonuçları</i>	<i>36</i>
<i>Tablo 4. 3. Çocukların ÇDYİE-alt boyutları- Puanlarının Farklı Eğitim Programlarına Göre t-Testi Sonuçları.....</i>	<i>37</i>
<i>Tablo 4. 4.67-72 Aylık Çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları-Puanlarının Katıldıkları Eğitim Programlarının Yapılandırılma Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları.....</i>	<i>38</i>
<i>Tablo 4. 5. 60-66 Aylık Çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- Puanlarının Katıldıkları Eğitim Programlarının Yapılandırılma Düzeyine Göre U testi Sonuçları</i>	<i>39</i>
<i>Tablo 4. 6. YY Eğitim Programına Katılan Çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- Puanları Arasında Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....</i>	<i>40</i>
<i>Tablo 4. 7. ÇY Eğitim Programına Katılan Çocukların BADO ve ÇDYİE-alt boyutları- Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları</i>	<i>41</i>
<i>Tablo 4. 8.Kız çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- Eğitim Programlarının Yapılandırılma Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları</i>	<i>42</i>
<i>Tablo 4. 9. Erkek Çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- Puanlarının Katıldıkları Eğitim Programlarının Yapılandırılma Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları.....</i>	<i>43</i>

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Tarih boyunca birçok filozof, politikacı ve eğitimci düşünme sanatı ve düşünme bilimi ile ilgilenmişlerdir. Bu ilginin başlangıcının Antik Yunanistan'ın altın çağını karakterize eden sorgulama ve diyalog ruhuna dayandığı kabul edilmekle birlikte, rasyonellik ve ilerleme vurgusu yapan Aydınlanma Çağı'ndaki oluşumlara da işaret edilmiştir (Presseisen, 1986).

Aydınlanma dönemi ile modernleşme adımları atılmaya başlanmıştır. Modernleşme, süregelen değişimi meydana getiren dinamik bir süreçtir(Labinjoh, 1998). Modernleşme yalnızca ekonomik değil; siyasi sosyal, kültürel gelişmeyle beraber teknolojik gelişmeyi de beraberinde getirmiştir. Modernleşmeyi de içine alan dönemler boyunca çocuk ve yetişkin davranışları gözlemlenmiş, zaman içindeki değişimleri incelenmiştir. Bunun sonucunda ise çocukların, küçük formlarda yetişkinler değil, yetişkin insanın inşa ustası ve meydana getiricisi eşsiz bireyler olduğu fikri önem kazanmıştır (Montessori, 2015).

Çocukluk dönemin “insanın gelişim dönemleri içinde farklı bir kutup” (Montessori, 2015) olduğu düşüncesi insan davranışı gözlemcilerinin çocuk davranışlarını gözlemlemelerini sağlamıştır. İnsan davranışı gözlemcileri tarafından çocuğun, keşfedilmek üzere uzanan uçsuz bucaksız bir okyanus olduğu vurgulanmış ve sahip olduğu yetenekler ile çocuğun potansiyeline dikkat çekilmiştir (Aisyah, 2019). Miller(2017) bu potansiyelin, insan davranışı gözlemcilerinin merakını uyandırarak, gelişim kuramlarının oluşmasına aracılık ettiğini ifade etmektedir. Gelişim kuramcıları insanlar üzerine yaptıkları gözlemlerinden elde ettikleri verilerle anlam çıkararak insanın bebeklikten çocukluğa ya da yetişkinliğe doğru yolculuğunun nitel ve nicel özelliklerini açıklamaktadırlar. Bir gelişim kuramı; düşünce, davranışsal ya da psikolojik etkinlik alanında zamanla ortaya çıkan dil, toplumsal davranış ya da algı gibi bir veya birden fazla değişiklikleri betimler. Miller(2017) gelişim kuramının belirleyici özelliğinin zaman içinde değişime odaklı olduğuna işaret etmektedir. Bu değişim çocukların gelişim örüntülerinin bir kültürden diğer kültüre ya da bir tarihten diğer tarihe değiştiğine ilişkin bağlamsalcı görüş ile de örtüşmektedir(Miller, 2017).

Çocuk içinde bulunduğu kültür ve çevresi ile sürekli etkileşim halindedir (Yıldırım, 2016). Çocuğun çevresi içerisinde gerçekleşen ilişkide kurulan sağlıklı paylaşım ve denge; çocuğun bilişsel, fiziksel ve psiko-sosyal gelişimine doğrudan etki ederek onların gelişimleri için gereken uyarıcıları ve deneyimleri kazanmalarında da aktif rol oynamaktadır (Yavuzer, 1996). Wadsworth (1978; 1996) yaptığı çalışmada, uyarıcı miktarı bakımından zengin çevrede yetişen çocukların, uyarıcı miktarı bakımından zengin çevrede yetişmeyen çocuklara göre bilişsel seviyelerinin daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir (Jackman, 2012; Wadsworth, 2015). Çapri & Çelikkaleli (2005), çocuğun çevresiyle etkileşime girmesinin sonucunda bilişsel yapılarının oluşması nedeniyle, yaşamının ilk dönemlerinde çocuğun çevresini, çevredekilerle etkileşimli eylemlerini ve bu çevrede bulunan uyarıcı sayısını çocuğun bilişsel gelişimi açısından önemli bulmaktadırlar.

Çocukların öğrenme ve gelişmesi; aile ortamı, okul ve toplum gibi çoklu bağlamlarda gerçekleşmektedir. Ailede çocuğa, temel ihtiyaçların karşılanması ve ilk sosyalleşme fırsatlarının sunulmasının ardından bu rolleri toplumunda yer alan okul öncesi eğitim kurumları devralmaktadır (Kitta & Kapinga, 2015). Ancak, ailelerin sosyoekonomik durumlarından kaynaklı çocuklara sunacakları imkân ve olanaklar, çocukların sonraki eğitim aşamalarında da gelişiminde farklılıklar oluşturacak etkiler bırakabilir (Paxson & Schady, 2007). Kitta ve Kapinga (2015) bu farklılıkları en aza indirmek ve çocuğun en iyi eğitimi almasını sağlamak amacıyla planlı bir şekilde yönlendirilmesi gerektiğini ifade ederken, bu yönlendirme ve desteklenmenin okul öncesi eğitim kurumlarında, yapılandırılmış resmî eğitim programları ile mümkün olabileceğine işaret etmektedir.

Rege ve arkadaşları (2021) okul öncesi eğitim programlarının çocukların gelişimlerine katkılarının yanı sıra, hiç katkısının olmayacağı hatta çocuğun gelişimi üzerinde olumsuz etkilerinin de olabileceğine yönelik araştırma bulgularının varlığına dikkati çekmektedirler. Rege ve arkadaşları (2021), yapılandırılmış müfredatın olmadığı okullarda çok fazla özgürlük olmasından dolayı okullar arasında kalite farkının doğduğunu, programı içinde yapılandırılmış etkinliklere yer verilen okulların çocukların öğrenmelerini daha çok desteklediğini vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte Samuelsson ve arkadaşları (2006), eğitimsel bir olgu olarak kalitenin nasıl anlaşılacağı, tanımlanacağı ve anlamlandırılacağı konusunda belirsizlikler olduğu yönünde görüşlerin bulunduğuna işaret etmektedirler. Buna karşılık pedagojik anlamda kalitenin çocuk ve çevresi arasındaki etkileşimde oluştuğunu belirten Samuelsson ve arkadaşları (2006), pedagojik kaliteyi; ‘bir eğitim ortamında, birbirine bağlı unsurların çocukların öğrenme fırsatlarını ayıran bir ortam oluşturduğu çok boyutlu bir eğitim olgusu’

olarak tanımlamaktadırlar. Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarında yer verilecek kaliteli eğitim programlarını belirlemek için, çocuklara sunulan yaşantıların yapılandırılmışlık düzeylerine göre çocukların öğrenme durumları ve gelişimlerinin karşılaştırılmasının yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Günümüzde bazı ülkeler (İskandinavya, Almanya gibi) okul öncesi eğitim programlarında okula hazırlık amacını gütmemeleri nedeniyle daha çok çocukların doğal meraklarına ve seçimlerine yer verilen yapılandırılmamış eğitim uygulamaktayken (Rege ve ark., 2021), Fransa ve İngiltere konuşulan pek çok ülkede, erken yıllarda bilişsel gelişime ve bir dizi bilgi, beceri ve eğilimin edinilmesine odaklanan bir "okula hazır olma" yaklaşımının benimsendiği ifade edilmektedir (Bennet & Tayler, 2006). Bennet ve Tayler (2006), küçük çocukların psikolojisine ve doğal öğrenme stratejilerine uygun olmayan programların kullanılmasını bu yaklaşımın doğasında olan bir dezavantaj olarak görmektedirler. Diğer yandan, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitimde müfredat ve öğrenmeye yönelik yapılandırılmış yaklaşımları desteklemektedir (Bennett ve Tayler 2006). Yapılandırılmış ulusal bir okul öncesi eğitim müfredatı olmayan Norveç'te yapılandırılmış eğitim programlarının etkililiğini deneysel bir araştırma ile sıyanan Rege ve arkadaşları (2021), dokuz ay süresince matematik, dil ve yürütücü işlev becerilerine yönelik yapılandırılmış eğitim programlarının uygulandığı çocukların bu alanlardaki becerilerinin daha gelişmiş olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlar Bennet ve Tayler'ın (2006), yapılandırılmış ve yapılandırılmamış yaklaşım arasında çok keskin bir karşıtlık oluşturmaktansa, bu programların farklı amaçlarına odaklanılarak birbirini bütünleyecek şekilde birleştirilmesine yönelik önerisini geçerli kılmaktadır.

Türkiye'de güncel MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programlarında olduğu gibi, araştırma verilerinin toplandığı dönemde yürürlükte olan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarının amaçları içinde "çocuğu okula hazırlamak" bulunmaktadır. Bu programlar çocukları gelişim alanlarına yönelik belirlenmiş kazanımlara ulaştırmayı hedeflemektedir. Bu alanlar içinde bilişsel gelişim alanında düşünme becerilerine yönelik kazanımlar da yer almaktadır. Programların tanıtımlarında öğretmenin çocukların gelişimsel kazanımlara ulaşmasına fırsat veren önceden yapılandığı etkinlik önerileri yer almakla birlikte, günlük etkinliklerin çocukların ilgileri, ihtiyaçları ve önerileri doğrultusunda çocuklar ile yapılandırılabilceği belirtilmektedir. Bu özellikleri nedeni ile Türkiye'de var olan ulusal okul öncesi eğitim programının Bennet ve Tayler'ın (2006) önerdiği hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış etkinlikleri bütünleştirmeyi mümkün kılmaktadır.

Eğitim programlarının yapılandırılma derecelerini tanımlamak pek kolay görülmemektedir. Nitekim bir eğitim sürecinde yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerin dengesinin nicel bir ölçme ile belirlenmesi mümkün değildir. Bir eğitim programında etkinliklerin çoğunlukla öğretmen tarafından belirlendiği fakat çocuklara çalışacağı materyali, rengi, mekânı seçme gibi daha basit düzeyde inisiyatif verilen programlar ile çocukların etkinliklere karar verme ve yapılandırma gibi daha yüksek düzeyde inisiyatif tanıyan programların yapılandırılma düzeylerini ayırt edebilmek için nitel değerlendirmeler gereklidir. Tamamen yapılandırılmış olmasa da, çoğunlukla sınırları öğretmen tarafından çizilmiş (başlangıcı ve sonucu belirlenmiş) ve çocuklara sınırlı seçim şansı veren eğitim programları ile çocukların daha çok yapılandırma fırsatı buldukları eğitim programlarının çocukların öğrenme durumları ve gelişimlerinde farklılıklar yaratacağı düşünülmektedir. Literatürde Türkiye’de okul öncesi eğitim programlarının yapılandırılma düzeylerine göre çocukların gelişimlerinin değerlendirildiği araştırmalar sınırlıdır. Bu duruma, dayanarak bu araştırmanın temel problemi, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan farklı yapılandırılmış düzeyindeki eğitim programlarına katılan çocukların yürütücü işlev becerilerini karşılaştırmaktır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan yarı yapılandırılmış ve çok yapılandırılmış eğitim programlarına devam eden çocukların yürütücü işlev becerilerini karşılaştırmaktır.

Araştırmanın amacına yönelik aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır.

Araştırmanın Alt Amaçları

1. Yarı Yapılandırılmış (YY) ve çok yapılandırılmış (ÇY) eğitim programlarına katılan çocukların BADO puanları arasında fark var mıdır?
2. YY ve ÇY eğitim programlarına katılan çocukların ÇDYİE –alt boyutları- puanları arasında fark var mıdır?
3. YY ve ÇY eğitim programlarına katılan 67-72 aylık çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- puanları arasında fark var mıdır?
4. YY ve ÇY eğitim programlarına katılan 60-66 aylık çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- puanları arasında fark var mıdır?

5. YY ve ÇY eğitim programlarına katılan çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- puanları çocukların cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
6. YY ve ÇY eğitim programlarına katılan kız çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- puanları arasında fark var mıdır?
7. YY ve ÇY eğitim programlarına katılan erkek çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- puanları arasında farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk dönemi olan ve okul öncesi eğitim dönemini kapsayan 0-6 yaş aralığı; çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri için önemli olarak görülmektedir(Oktay, 1999). Erken çocukluk dönemi; çocukların gelecekteki yaşamlarının temelini atıldığı, en hızlı geliştikleri, onlara temel becerilerin kazandırılması ve tüm gelişim alanlarının etkili şekilde desteklenmesi gereken kritik bir dönemdir(Ezmeci & Akman, 2016).

Çocuklar düşünme yeteneği ile dünyaya gelir ve düşünme becerileri erken çocukluk döneminde gelişir. Düşünme becerilerinden olan yürütücü işlevler de erken çocukluk döneminde oluşmaya başlar, çocukluk ve ergenlik döneminde ise gelişmeye devam eder(Huizinga vd., 2006).

Çocuklar yürütücü işlev becerilerini geliştirme potansiyeli ile dünyaya gelir ve bulunduğu ortam ve devam ettiği okul programları sayesinde bu becerilerini geliştirebilirler(Lewit & Baker, 1995). Çocuklara bu becerileri, ilk bakım aldıkları ev ortamı, devam ettiği okul ortamı ve düzenli olarak deneyimledikleri diğer ortamlarda edinmeleri için ihtiyaç duydukları destek sağlanmalıdır. Bu destek sağlanırken çocukların bireysel farklılıkları, ilgileri, gereksinimleri, gelişim alanları dikkate alınmalıdır. Çocukların gelişim alanlarını destekleyecek eğitim ortamları ve fırsatları sağlanmalıdır. Bu desteklenme ise okul öncesi eğitim kurumlarında, yapılandırılmış resmî eğitim programları ile mümkündür(Kitta & Kapinga, 2015).

Literatürde yürütücü işlevlerin çocukların akademik başarısını etkilediği yönünde araştırmalara rastlanmıştır(P. Anderson, 2002; Cartwright, 2012; Cooper-Kahn & Foster, 2013; Masten vd., 2012; Wagner, 2000). Türkçe literatüre bakıldığında ise çocukların düşünme becerileri üzerinde öğretmenlerin ve okul öncesi programlarının etkisini araştıran çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Türkiye’de -az sayıda da olsa- yapılan bu çalışmalar (Akbaba & Kaya, 2015; Tuncer & Kaysi, 2015), öğretmenlerin çoğunlukla çocukların düşünme becerilerini

geliştirilmesinin önemli olduğunu kabul etmekle beraber düşünme becerilerini geliştirmede kendi rolleri ve sınıfta yapılacaklar hakkında gerekli bilgi birikimlerinin olmadığını ortaya koymuştur.

Eğitim programları; çocukların gelişim alanları, bireysel farklılıkları, ilgileri ve gereksinimleri dikkate alınarak oluşturulur. Buradan hareketle bu araştırmada da düşünme becerilerinden yürütücü işlev becerilerinin çocukların gelişiminin bir parçası olarak ele alınıp incelenerek, okul programlarında çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimini destekleyici öğelere yer verilmesi, çocukların eğitim alacağı ortamların yürütücü işlev becerilerini geliştirmesini desteklemesi bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışmanın okul öncesi eğitim programının ve okul öncesi dönemde kullanılan erken müdahale programlarının hazırlanması ve uygulanmasında programı uygulayacak eğitimcilere ve bilimsel çalışma yapacak araştırmacılara yol gösterip katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, Türkiye’de okul öncesi eğitim programlarını hazırlayan uzmanlar ve öğretmen eğitimlerinde anlatan eğitimcilerin, farklı yapılandırılma düzeylerindeki eğitim programlarının çocukların öğrenmeleri ve gelişimleri üzerinde yarattığı farklılıkları göz önünde bulundurmalarında örnek teşkil etmesi bakımından da önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırma hipotezleri şu şekildedir:

- Yarı yapılandırılmış eğitim programlarına katılan çocukların yürütücü işlev beceri düzeyleri çok yapılandırılmış eğitim programlarına katılan çocuklarınkinden daha yüksektir.

1.5. Araştırmanın Varsayımlar

Araştırma sürecinde araştırma grubundaki çocukların kontrol altına alınamayan değişkenlerden eşit düzeyde etkilendikleri, ölçeği dolduran öğretmenlerin ise ölçekte yer alan soruları anlayarak ve samimiyetle yanıtladıkları, elde edilen verilerin gerçek durumları yansıttığı kabul edilmektedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıklar

- Araştırmada ele alınan Yürütücü İşlev Becerileri; Baş-Ayak-Diz Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY) Ölçeği ve Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE) Ölçeği' nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
- Araştırma tipik gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.
- Araştırma Antalya ili Konyaaltı ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı bağımsız anaokulu ve özel eğitim kurumu bünyesindeki 60-72 aylık 99 öğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılına ilişkin verilerle sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Düşünme: Bilişsel bir süreç olarak tanımlanıp, zihinsel bir davranıştır(Pressisen, 2001).

Düşünme Becerisi: Bilgiyi edinme, organize etme, analiz etme ve sonuç çıkarma, amaç belirleme, planlama, çözüm bulma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, izleme ve yorumlama, karar oluşturma, kendi hayatına uyarlama becerilerini içerir (McGuinness, 2000).

Yürütücü işlev: Birbiriyle ilişkili nöropsikolojik işlevlere atıfta bulunan, akademik ve yaşam başarısı için önemli olan bilişsel, davranışsal ve duygusal işlevleri yönlendirme, yönlendirme, düzenleme ve yönetmede yer alan bir yapıdır(St. John vd., 2018).

Program: Bireylerin öğrenmesi ve gelişimi için amaçları ve bu amaçların gerçekleştirilmesine yardımcı olacak öğrenme deneyimlerini, materyalleri ve öğretim yöntemlerini tanımlayan yazılı bir plandır(*Early Childhood Assessment*, 2008).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Düşünme Kavramına, Düşünme Becerilerine, Yürütücü İşlev Becerilerine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Biliş terimi; kavrama, anlama ve öğrenmeden oluşan zihinsel süreçler olarak adlandırılır(Aydın, 2005). Bilişsel gelişim; yaşamı anlama, yorumlama; düşünme süreçlerinin karmaşık ve etkili hale dönüşüm süreci olarak tanımlanır(Kol, 2011). Aynı zamanda bilişsel gelişim, düşünme, algılama, anlamlandırma, problem çözme ve akıl yürütme gibi bilişsel özellikleri içine alan kompleks bir süreçtir (McConnell & P.Philipchalk, 1992).

Piaget, Bruner ve Vygotsky gibi bilişsel gelişimci düşünürler çocuğun içinde yaşadığı dünyayı, farklı yaşlarda nasıl gördüğünü ve nasıl algıladığını açıklamayı amaçlamışlardır(Senemoğlu, 1997). Piaget, bilişsel gelişim kuramında doğuştan edinilen olgunlaşma gibi bilişsel özelliklerle çevresel etmenlerden olan deneyimin önemine işaret etmektedir(Bakken vd., 2001). Piaget'e göre çocukların gelişimsel düşünme biçimleri yaşla birlikte değişmektedir. Piaget bu değişimleri bilişsel gelişim ile tanımlamış ve bilişsel gelişim evre kuramını ortaya çıkarmıştır. Bu kuramda bilişsel gelişimi: 0-2 Yaş aralığını kapsayan Duyu-Motor Dönemi, 2-7 Yaş aralığını kapsayan İşlem Öncesi Dönem, 7-11 Yaş aralığını kapsayan Somut İşlemler ve 11-15 Yaş aralığını kapsayan Soyut İşlemler Dönemi şeklinde dört döneme ayırarak çocukların problem çözme ve kavrama becerilerinin dönemlerin ilerlemesi ile beraber geliştiğini vurgulamıştır(Erden & Akman, 2003).

Duyu-Motor (0-2 Yaş) döneminin özelliklerinden olan ertelenmiş taklit, çocuğun tanık olduğu bir olay veya eylemi gerçekleştiği andan farklı bir zamanda taklit yoluyla gerçekleştirmesidir. Ertelenmiş taklit eylem ve nesnelerin bellekte taşındığının işaretidir. Nesne sürekliliği ise daha ileri bir düşünme gelişimidir. Nesne sürekliliğinin kazanımı çocuğun belleğini kullandığının işaretidir.

İşlem öncesi (2-7 Yaş) dönemde çocuk benmerkezci olmasından kaynaklı olarak akıl yürütme ve farklı bakış açısı almaktan uzaktır. Piaget çocuktaki benmerkezci düşünmenin zamanla olgunlaşarak sosyal düşünme şekline dönüştüğünü savunur. Dönemin bir diğer özelliği ise çocuğun odaktan uzaklaşmamasının sebep olduğu tek boyutlu düşünmedir. İşlem öncesi dönemde çocuklarda dil becerileri ve kavram gelişimi hızlı olmasına karşın çocuklar problem durumunun sadece bir boyutuna odaklanır.

Somut İşlemler (7-11 Yaş) Döneminde çocuk düşüncelerini sistematikleştirmeye başlar ve çocuklar bu dönemde mantıklı düşünmeyi gerçekleştirir.

Soyut İşlemler (12+ Yaş) Döneminde çocuk kendi başına düşünebilme özelliği kazanır. Soyut İşlemler döneminde çocuk zihinsel faaliyetlerinin en üst düzeyine ulaşır ve idealleri, düşünceleri, değerleri ve inançları gelişmeye başlar. Aynı zamanda tümdengelimsel ve tümevarımsal düşünme gücüne ulaşır(Wadsworth, 2015).

2.1.Düşünme Kavramı

Düşünmenin birçok farklı tanımı yapılmaktadır. En genel tanımı ise düşünmenin bir anlam arayışı olduğudur. Anlam arayışı, varlığı düşünülen bir anlamın keşfini yapmak veya anlamı belli olmayan olaylardan anlam çıkarmaktır. Başka bir ifadeyle düşünmek yaşantılardan anlam çıkarmaktır. (Beyer, 1987).

Düşünme ile ilgili diğer tanımlar da Beyer (1987)'in tanımında ifade ettiği “ anlamın” analizi yer almaktadır.

-Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğünde (2022) düşünme ” *Bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak, muhakeme etmek*” olarak tanımlanmaktadır.

-Presseisen ise düşünmeyi bilişsel bir süreç olarak tanımlayıp zihinsel bir davranış olduğunu söylemiştir(Pressisen, 2001).

-Fisher’a göre düşünme, zihinsel etkinliklerden oluşan problem çözme, karar verme, problemi tanımlama, düşünceyi araştırma, problem oluşturma, seçenek oluşturma gibi becerileri kapsar(Fisher, 1995).

-Costa’ya göre düşünme, dışardan gelen çevresel uyarıcıların duyular yoluyla içsel süreçlere ulaştırılmasıdır(Costa, 2001).

-Dewey’e göre düşünmenin amacı sorgulama yapmaktır. Sorgulamanın amacı ise şu anki durumdan edinilen verileri sonraki durumlarda işe yarayacak biçimde yapılandırmaktır(Dewey, 1910).

Görüldüğü gibi düşünme ile ilgili tanımlama farklılıkları, bir anlamda düşünmenin ele alınışı, yani içeriği ve kapsamına ilişkin farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

2.1.1. Düşünme Becerileri

Günümüzde bilgi çağında değişim ve gelişimine ayak uydurabilmek için düşünme becerilerinin çok önemli olduğu görülmektedir. Bu beceriler sayesinde eğitilmiş kişiler hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilmektedir. Gough (1991) pek çok eğitimci, yarının çalışanları ve insanları için yeni bilgileri anlama ve öğrenme yeteneğinin, bilgi sahibi olmaktan daha önemli olduğuna inanıp buna vurgu yapmaktadır(Gough, 1991).

Bu konu üzerinde yapılan çalışmalarda yazarların birçoğu, gelişen teknoloji ve yaşanan değişim ile bağlantılı olarak düşünme becerilerini tartışmışlardır. Taggart ve arkadaşları (2005), düşünme becerileri bilgiyi işleme, tahminde bulunma, sorgulama, problem çözme, yaratıcı düşünme ve değerlendirme becerilerini kapsadığını belirterek her bir becerinin geliştirilmesine işaret etmektedir. Çünkü bu beceriler, bireylerin bilgiyi değerlendirmelerini, okuduklarının, duyduklarının ve yaptıklarının değerini kavramalarını, kendilerinin ve başkalarının çalışmalarının veya fikirlerinin değerini anlamak için kriterler geliştirmelerini ve yargılarına güvenmelerini sağlar(Taggart vd., 2005).

Lipman (2003) düşünme becerilerini; mantıksal akıl yürütme becerisinden, uzak benzerlikleri zekice algılama becerisine, bir bütünü parçalara ayırma kapasitesinden, rastgele kelimeleri veya düşünceleri bir araya getirip onları bir bütünün uyumlu parçaları haline getirme kapasitesine kadar, bir durumun nasıl meydana gelmiş olabileceğini açıklama yeteneğinden, bir sürecin muhtemelen nasıl sonuçlanacağını öngörme yeteneğine kadar, benzerlikleri ve ayrıntıları ayırt etme becerisinden, farklılıkları ve benzersizliği not etme becerisine kadar, inançları ikna edici nedenlerle ve geçerli argümanlarla gerekçelendirme becerisinden, fikirler üretme ve kavramlar geliştirme becerisine kadar, alternatif olasılıkları keşfetme gücünden, sistematik ama hayali evrenler icat etme gücüne kadar, sorunları çözme kapasitesinden, sorunları aşma veya ortaya çıkmalarını önleme kapasitesine kadar, değerlendirme yeteneğinden yeniden canlandırma becerisine kadar bir çok beceriyi kapsayacak şekilde tanımlamıştır. Bunun yanı sıra düşünme becerilerinin özel becerilerden genel becerilere doğru ilerlediğini ve kişiler arası farklılık gösterdiğini vurgulamıştır(Lipman, 2003).

Mcguinness'e (2000) göre düşünme becerileri; bilgiyi edinme, organize etme, çözümleme, sonuç çıkarma, amaç belirleme, planlama, fikir üretme, çözüm bulma, sebep ve sonuç ilişkisi kurma, yorumlama ve süreci gözlemleme, karar alma, kendi hayatına uyarlama becerilerini içerir ve düşünme becerilerini kuramsal ve eğitimsel gücü şeklinde iki grupta sınıflar. Mcguinness, bireyin neyi bileceğini değil, nasıl bileceğini düşünme becerilerinin

kuramsal gücü olarak, bireyin öğrenme becerilerinin bilincinde olarak düşünme süreçlerini planlaması da eğitimsel gücü olarak tanımlamıştır (McGuinness, 2000).

Fisher'a göre düşünme becerileri; muhakeme etme ve üretme özelliği taşıyan eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünmenin uygulaması olan problem çözme becerisini içerir. Düşünmenin bilinçli biçimde sosyal çevrede oluştuğunu ve kişinin içinde bulunduğu çevre ve kültürden etkilendiğini söyler(Fisher, 1995).

Sternberg ve Grigorenko'ya göre düşünme becerileri; bilgi temelli problem çözme ve çözümlemeyi kapsayan analitik düşünme, sorunlar üzerine sıradışı seçenekler ve kararlar üretmeyi içeren yaratıcı düşünme ve bu becerilerin günlük problemlere uyarlanmasını kapsayan uygulamalı düşünme şeklinde üç kategoriden oluşmaktadır. Ayrıca akademik ve günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünde düşünme becerilerinin etkili olduğundan bahsetmişlerdir(Sternberg & Grigorenko, 2003).

Düşünme becerileri öğrencilerin zihin kapasitelerini etkin kullanmalarını sağlar. Zihinsel kapasite ise öğrencilerin yaşantıları, eğitimleri ve öğrenimleri ile edindikleri tecrübeleri kapsar. Bu yüzden Sevinç ve Palut (2015) düşünme becerilerini öğrencilerin edindikleri tecrübelerini kendi faydalarına nasıl kullanacakları hakkında önemli bir kılavuz olarak görmektedirler. Bu kılavuzun etkin kullanımı hakkında eğitim çalışmalarının organize edilmesi gereklidir(Sevinç & Palut, 2015).

Erken çocukluk döneminde çocukların düşünme becerilerini geliştirmede sınıf ortamı, uygulanan etkinlikler ve öğretmenin rolü önem taşımaktadır. Fisher (1995), çocukların bilişsel becerilerinin aktive edilip, grup ile işbirliği yapılarak öğrenmelerin gerçekleştiği, soruların sorularak planlamaların yapılmasına fırsatların sunulduğu ve düşünceler ile ilgili tartışmaların yapıldığı ortamları, düşünen sınıf olarak tanımlamıştır. Bu alandaki araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında düşünme dilini kullanarak çocuklara rehber olmaları gerektiğine işaret etmektedir(Beyer, 1987; Walsh vd., 2007).

Ülkemizde çocukların düşünme becerileri üzerinde öğretmenlerin ve okul öncesi programlarının etkisini araştıran çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Az sayıda da olsa yapılan bu çalışmalar (Akbaba & Kaya, 2015; Tuncer & Kaysi, 2015), öğretmenlerin çoğunlukla çocukların düşünme becerilerini geliştirilmesinin önemli olduğunu kabul etmekle beraber düşünme becerilerini geliştirmede kendi rolleri ve sınıfta yapılacaklar hakkında gerekli bilgi birikimlerinin olmadığını ortaya koymuştur.

2.2.Yürütücü İşlevler

Yürütücü işlevler, bireyin amaçlı davranışlarını gerçekleştirme için davranışlarını planlanması, sıralaması ve kontrol etmesi gibi birbiriyle ilişkili süreçleri içeren ve birçok bilişsel görevi de kapsayan bir şemsiye terimdir(Anderson, 2002). Yürütücü işlev terimi, bilgiyi işleyen bellekte tutmamızı, uyarıya karşı yüksek düzeyde otomatikleşmiş yanıtları engellememizi ve dikkatin odağını belirli bir görev veya sorunun ilgili ancak farklı yönleri arasında kaydırmamızı sağlayan bilişsel yetenekleri kapsar(Blair, 2017).

Diğer bir ifadeyle yürütücü işlevler; hedefleri planlama, başlatma ve kesintilere rağmen bunları gerçekleştirme ile ilgili birbiriyle ilişkili karmaşık zihinsel beceriler grubudur. Böylelikle; planlama, problem çözme ve akıl yürütme gibi günlük yaşam becerileri yürütücü işlevler kapsamına girmektedir(Blair, 2017).

Bu becerilerin "yürütücü" olarak kabul edilmesinin nedeni, beynin başka bir yerinde depolanan bilgilerin bütünleştirilmesini içeren bir denetleyici role hizmet etmeleri ve bilişin diğer alanlarının (öğrenme, hafıza, dil ve görsel algı) işlenmesini etkileme potansiyeline sahip olmaları olarak düşünülür(Salimpoor & Desrocher, 2006). Yürütme veya bilişsel kontrol yetenekleri, kökleşmiş davranışları engellememize, dikkati planlı bir şekilde odaklamamıza ve dikkat dağınıklığı, karmaşıklık ve stres altında düşüncelerimizi düzenlememize olanak tanır(Blair, 2017). Bireyin düşüncelerini anlayabilmesini sağlayan bilişsel beceriler; bilişsel psikoloji, nöropsikoloji, bilişsel bilim, gelişim ve eğitim gibi çeşitli bilim dallarında yapılan araştırmalarla ele alınmıştır. Bu nedenle, “yürütücü işlevler” terimi adı altında yer alan ve yürütücü işlevlerin farklı yönlerini vurgulayan çeşitli tanımlar bulunmaktadır(A. Anderson, 2012; Gartstein vd., 2013; Groppe & Elsner, 2015; Hendry vd., 2016; Lezak, 1995; Miyake vd., 2000).

Yürütücü İşlevler ile ilgili diğer tanımlara bakıldığında;

-Lezak(1995), yürütücü işlevleri; amaca yönelik bağımsız ve kendi kontrolünü sağlama davranışlarını başarı ile yürütmeyi sağlayan kapasite şeklinde tanımlamış ve bu işlevleri; entelektüel, sözel, algısal, yapılandırma, bellek, kavramsal, yönelim işlevleri ve dikkat başlıkları altında toplamıştır(Lezak, 1995).

-Elliott(2003), yürütücü işlevleri; yeni problemleri çözmek, yeni bilgiler ışığında davranışı değiştirmek, stratejiler oluşturmak veya karmaşık eylemleri sıralamak gibi karmaşık bilişsel süreçler ve alt süreçleri kapsayan bir şemsiye terim olarak tanımlamıştır(Elliott, 2003).

-Blair(2017), yürütücü işlevleri; akıl yürütmeye, planlamaya, problem çözmeye ve kişinin hayatını yönetmeye yardımcı olan düşünme becerileri olarak tanımlamıştır(Blair, 2017).

-Diamond(2013), yürütücü işlevleri; konsantre olmanız ve dikkatinizi vermeniz gerektiğinde, otomatik olarak veya içgüdüye ve sezgiye güvenmenin yanlış, yetersiz veya imkansız olacağı durumlarda ihtiyaç duyulan yukarıdan aşağıya zihinsel süreçler ailesi olarak tanımlamıştır(Diamond, 2013).

Tanımlamalar göz önünde bulundurulduğunda yürütücü işlevlerin ortak bir tanımı bulunmamakla birlikte araştırmacılar arasında üç ana işlev yürütme bileşeni hakkında genel bir görüş birliği olduğu dikkat çekmektedir(Lehto vd., 2003; Miyake vd., 2000). Bu bileşenler; ketleyici kontrol, çalışan bellek ve bilişsel esnekliktir(Diamond, 2013). Bu üç bileşenden; muhakeme, problem çözme ve planlama gibi daha yüksek düzeyli yürütücü işlevler oluşturulur (Collins & Koechlin, 2012; Lunt vd., 2012). Bu işlevler; normal zihinsel fonksiyonlar için gereken bilişsel yeteneklerin yanı sıra sosyal ve psikolojik gelişim için de önemli görülmektedir(Corcoran & O’Flaherty, 2017).

Jacobson ve arkadaşları(2017), yürütücü işlevleri; alt düzey beceriler ve üst düzey beceriler şeklinde iki gruba ayırmıştır. Alt düzey beceriler; bilişsel akıcılık ve bilgi işleme hızı gibi becerilerden oluşurken üst düzey beceriler ise; bilişsel esneklik, çalışan bellek, ketleyici kontrolü, planlama, akıl yürütme ve problem çözme becerilerinden oluşur(Jacobson vd., 2017).

Korkmaz ve arkadaşları(2013), yürütücü işlevleri; bellek, dikkat, irade ve davranış ile düşünce olarak açıklamış ve yürütücü işleyişin göstergelerine yer vermiştir.

Bellek olarak yürütücü işlevin göstergesini belleği kontrol etme ve kodlama stratejisi olarak belirtmişlerdir. Dikkat olarak yürütücü işlevin göstergesini, dikkati odaklama, devam ettirme ve serbest bırakma olarak belirtmişlerdir. İrade ve davranış olarak yürütücü işlev göstergesini, hedef saptama ve karmaşık hedef doğrultusunda davranışı yapmak olarak belirtmişlerdir. Düşünce olarak yürütücü işlevin göstergesini ise tehlikeyi anlama ve öngörme becerisi, kategori oluşturma ve sınıflama becerisi olarak belirtmişlerdir (Korkmaz vd., 2013).

Gioia ve arkadaşları(2000), yürütücü işlevlerin bilişsel süreçlere özel olmadığını aynı zamanda duygusal tepkiler ve davranışsal eylemlerle de ilgili olduğunu vurgusunu yapmışlardır(Gioia vd., 2000).

2.2.1.Yürütücü İşlevlerin Nöral Temeli

Prefrontal korteksin yürütücü işlevleri oluşturan düşünme becerileriyle ilişkili beyin alanlarının (çalışma belleği, engelleyici kontrol, dikkatin esnek şekilde kayması) nöral temeli olduğu, beyin görüntüleme ve lezyon çalışmaları yoluyla tespit edilmiştir(Fassbender vd., 2004; Scheibel vd., 2003). Prefrontal korteksin en önemli işlevinin, algı, düşünce ve davranışı diğer beyin alanlarını uyararak ve baskılayarak düzenlemek olduğu ifade edilmiştir(Shallice, 2002).Yürütücü işlevlerden sorumlu olan prefrontal korteksin işlevi, okul öncesi dönemde önemli ölçüde gelişmektedir(Isquith vd., 2004; Sonuga-Barke vd., 2002). Böylece yürütücü işlevlerin temel bileşenlerini yaklaşık 5 yaşında ayırt edilebilir(Garon vd., 2008). Yürütücü işlevler çalışan bellek, ketleyici kontrolü ve bilişsel esneklik olmak üzere üç temel bileşenden oluşur(Korkman vd., 2001).

2.2.1.1.Çalışan Bellek

Çalışan bellek, kısa süreli olarak var olan bilgiyi akılda tutma, koruma ve işleme yeteneğine sahiptir. Başka bir deyişle çalışan bellek, akıl yürütme ve dili kavrama gibi bilişsel görevler arasındaki koordinasyondan sorumludur ve bu sorumluluğun yanında çoklu görev arasındaki geçişi kolaylaştırıp bir uyarana odaklanırken diğer uyanları ketleme gibi özelliğe de sahiptir(Gathmann vd., 2015). Bireye verilen görevleri bireyin uygun bir şekilde tamamlaması, bir amaç için adımlarını planlaması ve düzenlemesi için çalışan bellek gereklidir. Çalışma belleğinin dil gelişimi, okuma-yazma, okuduğunu anlama, çözüm bulma, mantık yürütme ve aritmetik becerilerden oluşan bilişsel işlevler arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Çalışma belleği performansının düşük olması bu bilişsel alanlarda yetersizliklere neden olmaktadır (Alloway & Alloway, 2010; Kroesbergen vd., 2014).

Çalışan bellek günlük yaşam faaliyetlerine katılma ve sosyal yaşama uyum sağlamada da önemli yer tutmaktadır(García-Madruga vd., 2016). Çocuğun hatırlatıcı olmadan giyinmesinde ve ödevini yardım almadan tek başına yapabilmesinde çalışan bellek etkilidir(Hester & Garavan, 2005). Yürütücü işlevler içinde yer alan planlama becerisi için çalışan bellek büyük öneme sahiptir. Gelişimsel olarak bakıldığında 9-12 ay aralığındaki bebeklerde çalışan belleğin önemli ölçüde gelişiminin başladığı görülmektedir(Son & Meisels, 2006). Bilgileri bellekte tutmada nesnelerin beyindeki simgesini oluşturmada rol alan çalışan bellek, gelişmeye devam eder(Jacobson vd., 2017)

2.2.1.2.Ketleyici Kontrol (İnhibisyon)

Ketleme, duruma uygun olmayan otomatik bir tepkiyi engelleme becerisidir. Başka bir deyişle ketleyici kontrol, ana hedefe odaklanmanın sağlanması, hedef dışı olan baskın tepki ve dikkat dağıtan uyaranların engellenmesi, devam eden yanıtın sonlandırılması olarak tanımlanmaktadır(Diamond, 2013). Ayrıca, bu beceri davranış, duygu ve dikkatin kontrolünden ve uygun görevleri yerine getirmeden sorumludur. Ketleyici kontrol mekanizması, zihinsel alandaki sınırlı kapasiteli çalışma belleğindeki önemsiz bilgileri işlevsiz hale getirerek zihinsel dağınıklığı önler ve çalışma belleğine yardımcı olur(Bissett vd., 2009). Ayrıca ketleyici kontrolü, yürütücü işlevlerin koordinasyonunda önemli bir yere sahiptir ve yürütücü işlevlerin uygun bir şekilde çalışması için belirli bir düzeyde ketleyici kontrolün gerekliliği vurgulanmaktadır(Miyake vd., 2000). Gelişimsel olarak inhibisyon (engelleme) ve uyaranlara verilen tepkiyi akılda tutma becerisi, 48-108 ay arasında geliştiği ve ergenlik döneminde de devam ettiği görülmektedir(Flook vd., 2015).

2.2.1.3.Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik, genellikle kişisel, mekânsal veya durumsal bakış açılarını değiştirebilme yeteneğidir. Başka bir deyişle bilişsel esneklik, bir konu hakkında düşüncelerini yeni ve farklı bakış açısıyla değiştirme, bakış açıları arasında geçiş yapma, değişen durumlara uyum sağlama, aynı duruma odaklanmaya devam etme olarak açıklanmaktadır(Diamond, 2002).Yürütücü işlev bileşenleri arasında en geç gelişen işlev bilişsel esnekliktir. Çocukların bu tür görevlerde uygun performans sergilemeleri bir buçuk ile iki yaşından sonra olur(Brooks vd., 2003).

2.3.Eğitim Programı

Program, bireylerin öğrenmesi ve gelişimi için amaçları ve bu amaçları başarılmasında yardımcı olacak öğrenme deneyimlerini, materyalleri ve öğretim yöntemlerini tanımlayan yazılı bir plandır(*Early Childhood Assessment*, 2008).

Program genellikle bireylerin öğrendiği içeriğin “ ne” olduğu olarak düşünülürken öğretim, “nasıl” olduğudur. Erken çocukluk eğitiminde, programı öğretimden ayırmak zordur. Program kelimesi genellikle çeşitli modeller, yaklaşımlar veya çerçeveler ile ilişkili olarak kullanılır (Bredenkamp vd., 2015). Eğitim programlarının tanımları araştırıldığında birden fazla tanımın olduğu görülmektedir.

Eğitim programlarına yönelik tanımlar geniş bir tarihsel yelpazede incelendiğinde tüm tanımlarda; “amaca yönelik deneyimler sunan planlama süreci” vurgusunun yapıldığı görülmektedir. Nitekim Caswell ve Campbell (1937) eğitim programını, öğrencilerin öğretmenlerin rehberliğinde edindikleri deneyimlerin bütünü olarak tanımlamıştır. Bu tanımda “öğretmen rehberliği” deneyimlerin gelişi güzel olmadığı, profesyonelce çizilen bir yolun izlendiğine işaret etmektedir. Ancak bu tanım “plan-lama sürecinden” çok hayata geçirmeyi ön plana çıkarmaktadır. Christin (1971) ise eğitim programını, “öğrenci davranışlarının hedeflenen şekilde olması için yapılan planlama süreci” olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde David Pratt (1980) de eğitim programını, “formal eğitimin ve/veya eğitim hedeflerinin düzenlenmiş bir dizini”(Common & Pratt, 1981) olarak tanımlamaktadır. Yine Saylor, Alexander ve Lewis de (1981) eğitim programını “öğrencilere öğrenme yaşantıları kazandırma planı” olarak görmektedir (Taufik & Firdaus, 2021). Bu tanımlarda ise daha çok “planlama süreci” ön plana çıkmaktadır. Marsh ve Willis (1995) yaptıkları tanımlamada eğitim programını “sınıf içinde planlanmış ve uygulanmış tüm deneyimler” olarak tanımlarken hem planlama hem de uygulamaya dikkati çekmişlerdir.

Öğretmen yönlendirmesi ve çocuk seçiminin derecesi, müfredatın sağladığı kısıtlama veya özgürlük miktarı, program yapısının derecesini tanımlamaktadır(Huston-Stein vd., 1977; Pellegrini & Bjorklund, 1998). Okul Öncesi eğitim programları yapılandırılma düzeyine göre; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış şeklinde derecelendirilmiştir.

2.3.1. Yapılandırılmış Eğitim Programı

Yapılandırılmış programlarda, çocukların katılacakları etkinlikler hakkında çok fazla öğretmen yönlendirmesi bulunur(Swiecicka & Russell, 1991). Bu programlar öğretmenin süreci ve sonucu planladığı ve kontrolün tamamen öğretmenin elinde olduğu öğretmen merkezli bir program çeşididir. Bu eğitim programında dersin temel bir yapısı vardır ve öğrencilerin uyması gereken kesin, katı bir şablon vardır. Çocukların aktif olma durumu daha azdır. Etkinliklerin süresi ve sonucu diğer program türlerine kıyasla daha nettir(Hendricks, 2020).

2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Eğitim Programı

Etkinliğin öğretmen tarafından başlatıldığı ancak sürecin ve sonucun çocuk tarafından planlandığı bir program türüdür. Bu durumda, öğretmen yalnızca süreci başlatma görevini üstlenmektedir(Hendricks, 2020).

2.3.3. Yapılandırılmamış Eğitim Programı

Yapılandırılmamış programların temeli çocukların inisiyatifi ve seçimi üzerine kurulmuştur(Swiecicka & Russell, 1991). Hem etkinliğin hem de sürecin tamamen çocuk kontrolünde olduğu çocuk merkezli bir program türüdür. Bu program türünde çocuk tamamen özgürdür. Öğrenme için doğrusal bir yol kavramı yoktur, öğrenciler kendilerinin oluşturduğu yollarla faaliyet gösterir ve kendi öğrenmeleri için alan açabilir. Bu programın temel bir yapısı vardır fakat öğrencilerin uyması gereken kesin, katı bir şablon yoktur(Hendricks, 2020).

2.4.Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları

Ülkemizde okul öncesi eğitim programının genel çerçevesi ve ilkeleri 1900’lü yıllardan önce belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim planları ve programları okul öncesi öğretmenleri tarafından hazırlanmıştır. Bu alandaki ilk taslak program ise 1953 yılında kabul edilmiş ve uygulamaya konmuştur.

2.4.1.Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (T.C. MEB) (1953)

1953 Okul Öncesi Eğitim Programı, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı’nın ilk resmi okul öncesi eğitim programıdır. Bu program, 36-72 aylık çocukları kapsayıp “Anaokulları Yönetmeliği” ve “Anaokulu Programı” şeklinde iki kısımdan ve toplam 35 maddeden oluşmuştur. Anaokulları çocuk yuvası(36-48 aylık çocuklar) ve çocuk bahçesi(48-72 aylık çocuklar) şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Program, 36-72 ay grubu çocuklarının fiziksel ve zihinsel olarak gelişimlerine katkı sağlamayı, iyi alışkanlıklar edinmelerini sağlamayı ve çocukları ilkokula hazırlamayı amaçlanmıştır. Program, anaokullarının işleyişi, günlük faaliyetleri, sağlık işleri, veli ve çevre ile ilişkiler gibi konuları ele alarak çocukların bütüncül gelişimini desteklemeyi hedeflemiştir. Aynı zamanda, program çocukların aktif katılımını teşvik eden ve oyun ile öğrenmeyi ön plana çıkaran pedagojik bir yaklaşımı benimsemiştir. 1953 programı, ülkemizde okul öncesi eğitimin temelini oluşturmuş olup daha sonraki eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlamıştır(MEB, 1953).

2.4.2.T.C. MEB (1989) Okul Öncesi Eğitim Programı

1989 Okul Öncesi Eğitim Programı, toplumsal olarak sosyal değişim teorileri ve çocuk gelişimi kuramcılarının(Piaget, Freud, Bruner, Bloom gibi) kuramlarına ve millî eğitim politikalarının temel ilkelerine dayanarak hazırlanmıştır. Bu programda 49-72 aylık çocukların

ilgilerine göre konular belirlenip aynı zamanda çocukların beden ve hareket, zihin, dil, sosyal ve duygusal gelişimleri için hedeflenen davranışları kazandırmayı esas alan temalar belirleyerek eğitimde tematik yaklaşım benimsenmiştir. Programın uygulanmasında öğretmenler arasında birlik ve tutarlılık sağlamak için öğretmenlere detaylı kılavuzlar ve örnek ünite planları sunulmuştur. 1989 Okul Öncesi Eğitim Programı ülkemizde eğitim alanında önemli bir dönüşüm yaratmıştır(MEB, 1989).

2.4.3.T.C. MEB (1994) Okul Öncesi Eğitim Programı

1994 Okul Öncesi Eğitim Programı, 0-72 aylık normal gelişim gösteren çocukların bütünsel gelişimini destekleyen ilk gelişimsel programdır. Bu program, çocukların fiziksel, sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarını bütünsel olarak ele almış, her çocuğun bireysel özelliklerine ve gelişim ritmine uygun eğitim fırsatları sunarak esnek uygulamalara olanak tanımıştır. Programda çocukların aktif öğreniciler olmaları öğretmenlerin ise çocukların keşfederek öğrenmelerine rehberlik etmeleri ve destekleyici roller üstlenmesi aynı zamanda ailelerinin de ev ortamında çocuklara uygun ortamlar hazırlamaları amaçlanmıştır. Programda 0-72 ay aralığındaki çocuklar 0-36 aylık, 37-60 aylık ve 61-72 aylık olmak üzere üç ayrı yaş grubuna ayrılmıştır. Bu gruplar; 0-36 aylık çocuklar için Kreş Programı, 37-60 ay çocuklar için Anaokulu Programı, 61-72 ay çocuklar için ise Ana Sınıfı Programı şeklinde çocukların ev ve okul ortamlarında gelişimlerini desteklemek üzere program kendi içinde sınıflandırılmıştır. Bunun yanı sıra bu program ile okul öncesi dönemde 0-36 aylık çocukların eğitimini ele alan ilk programdır(MEB, 1994).

2.4.4. T.C. MEB (2002) Okul Öncesi Eğitim Programı

2002 Okul Öncesi Eğitim Programı, 1994 Okul Öncesi Eğitim Programının gelişimsel felsefesini devam ettirmiştir. Bu programda okul öncesi eğitime devam eden ve normal gelişim gösteren 36-72 aylık çocukların gelişim alanlarının desteklenmesi hedeflenmiştir. Ayrıca program güncellenmesinde konu merkezli öğretimin uygulanmaması gerektiği, hedeflerin ve kazanılması amaçlanan davranışların geliştirilmesinde yıllık ve günlük plan oluşturulması bu nedenle ünite planından uygulanmaması esas alınmıştır. Ayrıca öğretmen tarafından özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için gerekli uyarlamalar yapılabilir ilkesi ilk defa vurgulanmıştır. Bu programda aile katılımının önemi üzerinde durularak programa “Ailenin Çocuğun Eğitimine Katılmasının Sağlanması” şeklinde başlık eklenmiştir. Aile katılımının önemi vurgulanmış ve programda veli toplantılarının senede en az iki kere olması gerektiği ve

aile ziyareti yapılması gerektiği belirtilmiştir. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı aile ve eğitimcilerin eğitim sürecine aktif katılımını sağlayarak ülkemizde okul öncesi eğitimine büyük katkı sağlamıştır.

2.4.5.T.C. MEB (2006) Okul Öncesi Eğitim Programı

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı, diğer programlar gibi “gelişimsel” olarak tanımlanmıştır. Bu program 36-72 aylık çocukları kapsar ve bu çocukların bütünsel gelişimine odaklanır. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı anlayış olarak bütüncül, yaklaşım olarak da sarmal bir program özelliği gösterir. Bu özellikler programın modern eğitim teorilerinden yararlandığını gösterir. Program çocukların çoklu zeka alanlarına hitap "Çoklu Zekâ Kuramı"ndan faydalanmıştır. Önceki programlarda yer alan hedef ve kazanılması beklenen davranış ifadeleri bu programda amaç ve kazanım olarak adlandırılmıştır. Programda gelişimsel özellikler 36-48 ay, 48-60 ay, 60- 72 ay şeklinde her bir yaş grubu için psikomotor, sosyal ve duygusal, dil gelişimi, bilişsel gelişim ve öz bakım becerileri olarak amaç ve kazanımlar şeklinde sınıflandırılmıştır(MEB,2006).

2.4.6.T.C. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, önceki programların temelleri üzerine kurulmuştur. Bu program çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemeyi esas almıştır. Program anlayış olarak “gelişimsel”, model olarak “ eklektik” ve yaklaşım olarak ise “sarmal” yaklaşımı benimsemiştir. Program 36-72 ay aralığındaki çocukları kapsamaktadır ve programda çocukların tüm gelişim alanları (bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor gelişim alanları ve öz bakım becerileri) 36-48 ay, 48-60 ay ve 60-72 ay olarak ele alınmış olup önceki programda yer alan amaç ve kazanım ifadesi kazanım ve gösterge şeklinde adlandırılmıştır. Bu programda 1994 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında da bulunan kreş programına yer verilmiştir. Program, “0-36 Ay Çocukları için Eğitim Programı” ve 36-72 ay aralığındaki çocuklar için “Okul Öncesi Eğitim Programı” olarak güncellenmiştir. Programda aile eğitimi ve aile katılımının önemi üzerinde durulmuştur. Güncellenen programda “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)” ve “Aile Destek Eğitim Rehberi (EBADER)” hazırlanmıştır (MEB,2013).

2.5.İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Karakelle ve Ertuğrul(2012) yaptığı araştırmada, gelişimsel olarak zihin kuramı, dil, çalışma belleği ve yönetici işlevler arasındaki ilişkiyi inceleyerek bu değişkenlerin arasındaki bağlantıyı ortaya çıkaran zihin kuramı modeli geliştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 201 çocuk (36-48 aylık 100, 53-72 aylık 101) oluşturmaktadır. Araştırmada zihin kuramı ölçümü için iki yanlış kanı atfı testi ve bir görünüş gerçeklik testi, çalışma belleği gelişiminin ölçümü için ters sayı dizisi, dil gelişimi ölçümü için Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ve yürütücü işlevlerin ölçümü için ise Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi ölçüm aracı kullanılmıştır. Araştırmada zihin kuramı, dil ve çalışma belleği arasındaki ilişkinin 3 yaşta 5 yaşa göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda 3 yaşındaki zihin kuramı becerisinde çalışma belleğinin, 5 yaşında ise dilin yordama görevinin diğer değişkenlerden büyük olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada 3 yaşında çalışma belleğinin dil becerisi ve yönetici işlevlerin etkisi olmadan zihin kuramını pozitif olarak yordadığı, 5 yaşında ise çalışma belleğinin ya da yönetici işlevlerin etkisi olmadan dil becerisinin zihin kuramını pozitif olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır(Karakelle & Ertuğrul, 2012).

Şahin ve Arı (2016) yaptığı araştırmada, 6 yaşındaki çocuklar arasında duygu düzenleme ve yürütücü işlevlerden olan soyutlama becerileri ve bilişsel esneklik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 137 çocuk (70 kız, 67 erkek) ile yapılmıştır. Yapılan çalışmada, çocukların yürütücü işlevlerinden soyutlama becerileri ve bilişsel esneklik becerilerini ölçmek amacıyla "Nesne Seçiminde Esneklik Görevi" ve duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla ise "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" nden yararlanılmıştır. Araştırmada yürütücü işlevlerden olan bilişsel esneklik becerisi ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve yürütücü işlevlerden olan soyutlama becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır(Şahin & Arı, 2016).

Ahçı (2016) araştırmasında, 3-5 yaşındaki çocukların alıcı dil düzeyi ve ifade edici dil düzeyi ile çocukların ketleme ve bilişsel esneklik performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu kamuya bağlı eğitim grubunda eğitim alan 3, 4 ve 5 yaşındaki 70 çocuk (34 kız, 36 erkek) oluşturmuştur. Araştırmada çocukların yürütücü işlevlerini ölçmek amacıyla Gece/Gündüz Görevi (GGG) ve Esnek Madde Seçimi Görevi (EMSG), dil düzeyini belirlemek için Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) kullanılmıştır. Yapılan çalışma

sonucunda Esnek Madde Seçimi Görevinde performansın yaşa bağlı olarak geliştiği ve alıcı dil ile anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır(Ahçı, 2016).

Tuncer (2018) araştırmasında, ebeveyn değerlendirmesine dayalı şekilde 48-72 ay aralığındaki çocukların yürütücü işlev becerilerini çeşitli değişkenler bakımından incelemiştir. Çalışma grubunu, çocukları 48-72 aylık olan 340 ebeveyn değişken bakımından yordama gücü için ise 349 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu ve Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri- Ebeveyn Formu (ÇDYİE)’ndan yararlanılmıştır. Ölçeğin tüm maddeleri için güvenirlik katsayısı hesaplanarak .88 bulunmuş ve ölçek yapısal eşitlik modeline göre geçerli olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının doğum sırasına göre anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın çalışan bellek boyutunda ilk çocuk lehine çıktığı sonucuna varılmasına karşın çalışan bellek ve önleyici kontrol becerilerinde ise yaş, cinsiyet ve kardeş sayısı gibi değişkenlere göre anlamlı bir fark bulunmamıştır(Tuncer, 2018).

Yılmaz (2022) araştırmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerileri ve yürütücü işlevleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubu, anasınıfına devam eden ve bağımsız anaokullarında eğitim gören 36-72 aylık 117’si kız ve 133’ü erkek olmak üzere toplam 250 çocuk, çocukların aileleri ve 41 tane öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmada araştırmacının kendisinin geliştirdiği Çocuk ve Aile Demografik Bilgi Formu, Öğretmen Demografik Bilgi Formu, Arslan-Çiftçi, Uyanık ve Acar’ın Türkçe uyarlamasını yaptığı “48-72 aylık çocuklar için Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formu” bunu yanında Ömeroğlu (2014)’nın geliştirdiği “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların yürütücü işlev becerilerinin alt boyutları olan çalışan bellek ve ketleyici kontrol ile sosyal becerileri arasındaki pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda çocukların yürütücü işlev becerilerinin alt boyutları olan çalışan bellek ve ketleyici kontrol ile çocuğun yaşı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, aile tipi, anne-baba birliktelik durumu, anne-baba yaşı, kardeş sayısı ve doğum sırasına göre anlamlı fark bulunamamıştır. Araştırmada cinsiyet değişkenine bakıldığında çalışan bellek ve ketleyici kontrol becerilerinin kız çocukları lehine, anne öğrenim durumuna bakıldığında; ilkokul mezunu olan annelerin okul öncesi dönem çocuklarının çalışan bellek ve ketleyici kontrol becerilerinin, lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olan annelerin çocuklarına göre daha düşük olduğu, ailelerinin belirttiği sosyo-ekonomik durumlarına bakıldığında çocukta gelişimsel olarak herhangi bir problem olmama durumuna göre ise üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları lehine anlamlı fark

bulunmuştur. Bunların yanı sıra çocuğun, babasının öğrenim durumu, anne-babasının çalışma durumu ve okul öncesi eğitim almama durumu ile yürütücü işlev becerilerinin alt boyutu olan çalışan bellek arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır, aynı değişkenler ile ketleyici kontrol arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır(Yılmaz, 2022).

Aydöner(2022) araştırmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların duyuşal işleme, motor ve bilişsel becerileri ile okula hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma gurubu, 60-72 aylık 140 öğrenci oluşturmıştır. Çocukların duyuşal işleme becerilerinin değerlendirilmesinde Duyusal Profil (SP), motor becerilerinin değerlendirilmesinde Bruininks-Oseretsky Test 2- Kısa Form (BOT2-SF), Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (CHEXI) ve Görsel Algı Becerileri Testi-3 kullanılmıştır. (TVPS-3) bilişsel becerileri değerlendirmek için, çocukların okula hazırbulunuşluklarını değerlendirmek için İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçeği (SRPS) kullanılmıştır. Çocukların işitme, görme, vestibüler, dokunma ve çoklu duyu ve sözlü işlemler; motor ve görsel algılama becerileri ve yürütücü işlevlerin çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini etkilediği yönünde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeyi üzerinde en fazla etkili olan becerinin motor beceriler olduğu saptanmıştır (Aydöner, 2022).

2.5.2.Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Barker ve arkadaşları (2014), çocukların örgün eğitim dışındaki deneyimlerinin yürütücü işlevleri ile ilişkisini incelemek için 6 yaşındaki çocukların günlük yaşamlarında yapılandırılmış ve daha az yapılandırılmış etkinliklerde geçirdikleri zamanı ölçüp, yürütücü işlev görevlerinde performansı öngörüp öngörmediğini test eden doğal, ilişkisel bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışma 72 aylık toplam 70 çocuk ve ebeveynleri ile gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerden çocuklarının günlük aktivitelerini bir hafta boyunca kaydetmelerini istemişlerdir. Araştırmacılar daha sonra çocukların günlük, yıllık ve genel programlarını oluşturan faaliyetlerini inceleyerek “yapılandırılmış” veya “az yapılandırılmış” olarak sınıflamışlardır. Çocukların başlattığı tüm etkinlikler (oyun, spontane uygulama, okuma, televizyon izleme) ve gezi ve etkinlikler (müze veya kütüphane ziyaretleri, spor müsabakaları) "Az Yapılandırılmış" olarak kodlanmış, yetişkinlerin önderlik ettiği dersler ve uygulamalar, ev ödevleri ve çalışma, dini faaliyetler ve organizasyon toplantıları (örneğin, toplum hizmeti) "Yapılandırılmış" olarak kodlanmıştır. Her iki kategoride de sayılmayan aktiviteler arasında uyumak, yemek yemek, okula gitmek ve işe gidip gelmek yer almıştır. Çocuklar ayrıca yaygın

olarak kullanılan bir sözel akıcılık testi ile kendi kendine yönlendirilen yürütme işlevi açısından değerlendirilmiştir. Sonuçlar, çocukların daha az yapılandırılmış faaliyetlerde ne kadar çok zaman harcadıklarını, kendi kendini yöneten yürütme işlevlerinin o kadar iyi olduğunu göstermiştir. Tersine, çocuklar daha yapılandırılmış faaliyetlerde ne kadar çok zaman harcarsa, kendi kendini yöneten yürütme işlevlerinin o kadar zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Barker vd., 2014).

Masten ve arkadaşları (2012) araştırmasında, Amerika'da evsiz aileler için barınaklarda yaşayan çocukların anaokuluna veya birinci sınıfa uyumun bir yordayıcısı olarak yürütücü işlev becerilerinin rolünü incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, o yılın sonbaharında anaokuluna veya birinci sınıfa başlayan toplam 138 (78 kız, 60 erkek) çocuk ve anne-babası oluşturmuştur. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, çocukların yürütücü işlev becerilerini ölçmek üzere bir dizi yürütücü işlev görevi, üç standart zeka alt testleri ve öğretmenler tarafından doldurulan çocukların okula uyumunu beş başarı ve sosyal davranış alanında derecelendirme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, evsiz çocuklarda yürütücü işlev becerilerinin okula uyumunda büyük bir risk oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında yürütücü işlevlerin zeka puanları ve yaş ile arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlara ek olarak yürütücü işlev becerilerin okul başarısı için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar barınakta ve dezavantajlı durumda olan çocuklar için eğitim olanaklarının iyileştirilmesi yönünde önerilerde bulunmuşlardır(Masten vd., 2012).

Traverso ve arkadaşları (2015) araştırmasında, Yürütücü İşlevlerin temel bileşenlerine (işleyen bellek, engelleyici kontrol, bilişsel esneklik) odaklanan grup temelli bir eğitim programının etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, İtalya'nın kuzeybatı bölgesindeki ana vilayetlerdeki yaygın olarak tanınan dezavantajlı bölgelerdeki dört okul öncesi eğitim kurumuna devam 62-72 ay arasında değişen 43 çocuk, kontrol grubunda 32 çocuk eğitim grubunda toplam 75 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada, Renkli Progresif Matrisler (CPM, Raven, 1947) ölçeği iki grup için başlangıçta zeka açısından hiçbir fark olmadığını doğrulamak için bir tarama ölçüsü olarak kullanılmıştır. Hem eğitim öncesi hem de eğitim sonrasında, çocuklar, her biri yaklaşık 20-25 dakika süren üç seansta eğitilmiş psikologlar tarafından bireysel olarak test edilmiştir. Eğitim programı 12 seanstan oluşmakta olup bir ay uygulanmıştır. Eğitim programında düşük maliyetli malzemeler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda eğitim programına alınan çocukların basit ve daha karmaşık yürütücü işlev görevlerinde kontrolleri geride bıraktığını, özellikle, bu çocuklarda; hazzı erteleme, devam eden tepkileri kontrol etme, bilgileri işleme ve güncelleme ve yüksek bilişsel çatışmayı yönetme konusunda artan yetenekler

sergilendiği gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucunda eğitim hizmetlerinde kolaylıkla uygulanabilen bu eğitim programının, ilkokula başlamadan önce okul öncesi dönemde yürütücü işlevleri destekleyebileceği önerilmiştir(Traverso vd., 2015).

Harvey ve Miller (2017) araştırmasında Head Start Okul Öncesi Çocuklarda Yürütme İşlevi Becerileri, Erken Matematik ve Kelime Bilgisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 6 Head Start merkezine devam eden yaşları 36-59 ay arasında değişen, anadili İngilizce veya İspanyolca olan toplam 98 (50 erkek, 48 kız) okul öncesi çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların alıcı dil kelime bilgisini ölçme için, The Peabody Picture and Vocabulary Test, İngilizce versiyonu (PPVT-4; Dunn & Dunn, 2007) ve İspanyolca versiyonu (Peabody Test de vocabulario en imagenes [TVIP]; Dunn, Lugo, Padilla, & Dunn, 1986) uygulanmıştır. Matematik değerlendirme aracı olarak, Çocuk Matematik Değerlendirmesi (Child Math Assessment; Starkey, Klein, & Wakeley, 2004) kullanılmıştır. Çocukların yürütücü işlev süreçlerini değerlendirmek için çok bileşenli bir araç olarak tasarlanan, Çocukların Ulusal Sağlık Enstitüleri Araç Kutusu Biliş Bataryası (The National Institutes of Health Toolbox Cognition Battery; Bauer & Zelazo, 2013; Zelazo ve diğerleri, 2013) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yürütücü işlevlerin çocukların matematik değerlendirmesi bileşimindeki performansına önemli ölçüde katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alıcı kelime dağarcığı, çocukların erken matematik becerilerini tahmin etmede yürütücü işlev becerilerine önemli ölçüde katkıda bulunmuştur. Ancak, her dil grubu için regresyon modellerinin uyumunu karşılaştıran analizler önemli ölçüde farklılık göstermemiştir(Harvey & Miller, 2017).

Jusiené ve arkadaşları (2020) araştırmasında, okul öncesi çocukların çeşitli medya cihazlarını kullanarak geçirilen zaman ile yürütme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan 190 çocuğun yaş ortalaması 58.75 aydır. Araştırmada çocukların üç yürütücü işlev görevini(bilişsel esneklik, çalışma belleği ve engelleyici kontrol) değerlendirmek için ölçekler uygulanmıştır. Bilişsel esnekliği ölçmek için, Espy'den (1997) uyarlanan Shape School Task kullanılmıştır. Çalışma belleği için Roman, Pisoni ve Kronenberger'den (2014) uyarlanan Eksik Tarama Görevi kullanılmıştır. Engelleyici kontrol ise Baş ve Ayak Görevi ile değerlendirilmiştir(McCabe, Rebello-Britto, Hernandez ve BrooksGunn, 2004). Ebeveynlerden çocuklarının televizyon izleyerek ve akıllı telefon, tablet ve bilgisayar kullanarak geçirdikleri günlük süre hakkında bilgi alınmıştır ve ebeveyn eğitimi de dikkate alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, herhangi bir ekran türü kullanılarak ayrı yürütücü işlevlerin tahmin edilemediği ve ekran süresinin, ekranları aşırı kullanmayan, tipik

olarak düşük sosyal risk geliştiren okul öncesi çocuklarda yürütücü işlevlerle ilişkili olmadığı görülmüştür(Jusiené vd., 2020).

Chan ve Scalise (2022) araştırmasında, erken çocukluk döneminde yürütücü işlev becerileri ile matematik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma iki çalışma grubundan oluşmaktadır. Birinci çalışma grubu için Maryland Üniversitesi, College Park Kurumsal İnceleme Kurulu tarafından onaylanmıştır. Her çocuğun ebeveyni veya vasisi yazılı bilgilendirilerek onam alınmış ve her seanstan önce de çocuğun sözlü onayı alınmıştır. Birinci çalışma grubu, Amerika'nın Orta Atlantik eyaletindeki dört yerel Head Start merkezinde eğitim gören yaşları 3-5 yaşlarında toplam 140 çocuk oluşturmaktadır. Çocuklar, sınıflarının veya okullarının sessiz bir alanında araştırmacı ile bireysel olarak 15 ila 20 dakikalık üç görev seansı tamamlamışlardır. Çalışmanın birinci kısmı, çocukların set sayma, sayıları belirleme, sayı karşılaştırma, sayı doğrusu tahmini, matematik başarısı ve yürütücü işlev becerilerini değerlendiren iki oturum şeklindedir. İkinci kısmı ise dört aritmetik becerisini ve matematik başarısını değerlendiren bir oturumu içermiştir. Araştırmada sırasıyla engelleme, çalışma belleği ve bilişsel esnekliği hedefleyen üç yürütücü işlev görevi uygulanmıştır(Diamond, 2013).Yürütücü işlev görevleri, National Institutes of Health Toolbox Cognition Battery (Ulusal Sağlık Enstitüleri Araç Kutusu Bilişsel Bataryası (Weintraub ve diğerleri, 2013)) kullanılarak bir tablet bilgisayarda uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci çalışma grubu ise, Amerika Birleşik Devletleri'nin orta batı eyaletindeki dört devlet okulundan yaşları 5-6 arasında değişen toplam 104 anaokulu öğrencisinden oluşmaktadır. Bu çalışma Minnesota Üniversitesi, Twin Cities Kurumsal İnceleme Kurulu tarafından onaylanmıştır. Her çocuğun ebeveyninden veya vasisi yazılı bilgilendirilerek onam alınmış ve her seanstan önce de çocuğun sözlü onayı alınmıştır. Antrenman etkilerini incelemek ve birincil analizleri bilgilendirmek için, dört aritmetik becerisi üzerinde ön test ve son test ve koşul tekrarlı ölçümler gerçekleştirilmiştir.

Çocukların yürütücü işlev becerileri, aritmetik ve matematik başarısının ölçümü, yürütücü işlev becerileri ve aritmetik becerileri ön test son test olarak ölçülmüştür ve iki ölçüm arasında altı haftalık bir zaman farkı vardır. Çalışma grubunda ölçüm aracı olarak; Head toes knees shoulders (Baş Ayak Dizler Omuzlar) ve Minnesota Executive Function S (Minnesota Yürütücü İşlev Ölçeği) yürütücü işlev becerilerinin iki bileşik ölçüsü olarak kullanılmıştır. Minnesota Yürütücü İşlev Ölçeği (MEFS), Dimensional Change Card Sort'un (Carlson & Zelazo, 2014; Zelazo, 2006) uyarlanabilir bir iPad sürümüdür. Araştırma sonucunda, iki çalışma grubunda da yürütücü işlev becerileri ve aritmetik becerileri arasında önemli ilişkiler olduğu sonucuna ve yürütücü işlev becerilerinin çocukların eşzamanlı ve daha sonraki aritmetik

becerilerini öngördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar ve eğitimciler, daha düşük yürütücü işlev becerilerine sahip olmanın ve dolayısıyla daha düşük matematik başarısının etkilerini azaltmak için çocukların aritmetik becerilerini güçlendiren uygulamalar geliştirilebileceğini önermektedir(Chan & Scalise, 2022).

Bukhalenkova ve arkadaşları(2022) araştırmasında, Anaokulu Sınıfı Etkileşim Kalitesinin 5-7 Yaş Arası Çocuklarda Yürütücü İşlev Gelişimine Etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Rusya’da benzer altyapı seviyelerine sahip olan ve öncelikle orta gelirli aileleri barındıracak şekilde tasarlanmış ilçelerdeki halka açık 26 devlet anaokulunda eğitim gören toplam 447 okul öncesi öğrencisinden oluşmaktadır. Tüm anaokulları halka açıktır ve buradaki eğitim çocuklar için ücretsizdir. Çalışılan tüm gruplarda yaklaşık olarak aynı sayıda çocuk (yaklaşık 30) ve 1 veya 2 eğitimci (çoğunlukla 2, ancak vardiyalı çalışıyorlar) bulunmuştur. Öğretmenlerin ortalama yaşı 45,5 ve okul öncesi kurumlardaki iş deneyimi ortalama 15 yıldır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, Sözel çalışma belleğinin gelişimini değerlendirmek için NEPSY-II (Korkman & Kemp, 2010)“Cümle Tekrarı”, “Tasarımlar için Hafıza”, "Ketleme" alt testleri ve bilişsel esnekliği değerlendirmek için, Boyut Değiştirme Kartı Sıralaması (DCCS) (Zelazo, 2006) kullanılmıştır. Eğitim ortamının kalitesini değerlendirmek için ise Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi (CLASS) (Greenberg vd., 2001)kullanılmıştır. CLASS yöntemi, duygusal destek, sınıf organizasyonu ve öğretim desteği olmak üzere sınıf deneyimini üç alanda değerlendirdi. Bu üç ana alan, 7’li Likert ölçeği kullanılarak değerlendirilen 10 boyutu içermektedir. Her boyutta alınan puanlardan üç alan puanı aritmetik ortalama olarak hesaplanmıştır. Yürütücü işlev değerlendirmesi okul yılının ikinci yarısında gerçekleştirilmiştir ve her çocukla (her biri 20-25 dakika süren) iki ayrı toplantıdan oluşmuştur. Eğitim ortamı kalite değerlendirmesi, okul yılı boyunca aynı sertifikalı uzman tarafından CLASS yönteminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, yürütücü işlev gelişiminde çocukların ilerlemesinin düşük ve yüksek kaliteli sınıflar arasında farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. CLASS düzeyi yüksek olan anaokulu grupları, CLASS düzeyi düşük olan gruplara kıyasla yürütücü işlevlerin gelişimi (ketleme ve görsel çalışma belleği) için daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. CLASS duygusal destek alanında açıklanan süreçlerin, okul öncesi çocuklarda yürütücü işlevlerinin farklı yönlerinin gelişimi üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu özellikle görsel-uzaysal çalışma belleğinde ve ketlemede belirgindir. Sonuçlarımız, çevresel kalite yönünün çocuk gelişimi için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda duygusal desteğin çalışma belleği ve bilişsel ketleme ile pozitif ilişkili olduğunu sonucuna da ulaşılmıştır. Eğitim ortamının kalitesinin prosedürel

özelliklerinin, etkili öz düzenleme ile bir çocuğun sosyo-duygusal sonuçları arasındaki ilişkiyi düzenlediğini sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, fiziksel koşulları iyileştirmekten çok, okul öncesi dönemdeki çocuklar için öncelikle olumlu bir duygusal iklim ve psikolojik destek oluşturma'nın önemini vurgulamaktadır. Bu tür koşulların yaratılması, öğretmenlerin yalnızca eğitim programına hakim olmayı değil, aynı zamanda öğretmen eğitimi sırasında dikkate alınması gereken çocuk psikolojisi ve duygusal zeka bilgisini de gerektirir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar, sınıf etkileşimlerinin kalitesini zenginleştirmek ve çocuğun bilişsel gelişimine ve özellikle yürütücü işlevlere aracılık etmek için tasarlanan okul öncesi eğitim programlarında kullanılabileceğini önermiştir(Bukhalenkova vd., 2022).



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yarı yapılandırılmış (YY) eğitim programı ve çok yapılandırılmış (ÇY) eğitim programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların düşünme becerilerini karşılaştırmak amacıyla yapılan bu çalışmada karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli, deneysel bir çalışma yapılmadığı halde deneysel çalışmalara en yakın bir araştırma modeli olarak görülmektedir (Karasar, 2014). Bu modelde en az iki değişken bulunmaktadır ve bunlardan bağımsız değişkene göre gruplar oluşturularak diğer değişkene göre aralarında farklılıklar olup olmadığına bakılmaktadır (Karasar, 2014).

Bu çalışmada bağımsız değişken olan eğitim programlarının yapılandırılma düzeylerini belirlemek amacıyla eğitim kurumlarının günlük/etkinlik planları incelenmiştir. İncelemeler; biri Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı 2002, 2013 ve 2024 Okul Öncesi Eğitim Programlarını hazırlama komisyonlarında bulunmuş ve okul öncesi eğitim programları üzerine çalışmaları olan profesör, ikisi okul öncesi eğitim programları üzerine çalışmaları olan doçent, diğer biri okul öncesi eğitimi alanında yüksek lisans derecesine sahip ve Almanya’da bir anaokulunda eğitici öğretmenliği de yapmakta olan bir öğretmen olmak üzere dört uzman tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Bunun için uzmanlara her iki okuldan alınan 21 haftalık planlar içinden oranlı random yöntemiyle seçilen 7’şer haftalık (toplam 14 haftalık) günlük/etkinlik planları ve “uzman görüşü formu” gönderilmiştir. Uzmanlar her bir haftayı oluşturan günlük/etkinlik eğitim planlarını inceleyerek 1’den 7’ye kadar (tamamen yapılandırılmıştan hiç yapılandırılmamışa doğru) her hafta için derecelendirme yapmışlardır (Şekil.1). Uzmanlar arasında yapılan puanlamalar arasında yapılan Kendal Tau a analizi sonucu uzman görüşlerinin birbiri ile uyumlu olduğu görülmüştür. Uzmanların yaptığı değerlendirmeler doğrultusunda, okullardan birinin eğitim programlarının yapılandırılma düzeyinin yarı yapılandırılma

derecesinde, diğerinin ise çok yapılandırılma derecesinde olduğu görülmüştür. Buna göre karşılaştırma yapılacak eğitim programlarının yapılandırılma düzeyleri belirlenmiştir.

Şekil 1.

Eğitim programlarının yapılandırılma düzeyine ilişkin uzman görüşü formu

Dosya Numarası	Tamamen Yapılandırılmış	Çok Yapılandırılmış		Yarı Yarıya Yapılandırılmış	Az Yapılandırılmış		Yapılandırılmamış
		Tamamına Yakın Yapılandırılmış	Yarıya Yakın Çok Yapılandırılmış		Yarıya Yakın Az Yapılandırılmış	Neredeyse Hiç Yapılandırılmamış	
1	2	3	4	5	6	7	
Numara							
Numara							
Numara							
Numara							
Numara							
Numara							
Numara							
Numara							
Numara							
Numara							
Numara							
Numara							
Numara							
Numara							
Numara							
Numara							
Numara							
Numara							

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılı Antalya ilinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız anaokuluna ve özel eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Antalya'da en az beş ilde franchising (isim ve işletme hakkı) yoluyla faaliyet gösteren bir okul öncesi eğitim kurumuna giden 60-72 aylık arasındaki 50 çocuk ve bu çocuklarla benzer sosyo-kültürel ve ekonomik koşullara sahip ancak resmi bağımsız okul öncesi eğitim kurumuna giden 60-72 aylık yaşlarındaki 49 çocuktan oluşturmaktadır. Tablo 3.1'de çalışma grubu ile ilgili betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. 1*Grup Dağılımına İlişkin Sonuçlar*

Program Türü	n	Cinsiyet		Yaş (Ay)		Anne Eğitim		Baba Eğitim	
		K	E	60-66	67-72	Ortaokul-Lise	Lisans-L.Üstü	Ortaokul-Lise	Lisans-L.Üstü
YY	50	22	28	7	43	18	32	17	33
ÇY	49	23	26	11	38	16	33	15	34

Çalışma grubu ile ilgili betimsel istatistik sonuçlarının yer aldığı Tablo 3.1 incelendiğinde; çocuklara ait cinsiyet, yaş ve anne-baba eğitim durumlarının dağılımının birbirine yakın olduğu ve dağılımın dengeli olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocukların; dikkat, çalışma belleği, önleyici kontrol becerilerini, yürütücü işlev becerilerinin bütünleşmesi ve sosyal etkileşimle davranış üretme yeteneğini ölçmek amacıyla “Baş-Ayak-Diz Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY) Ölçeği” ile çocukların düşünme becerilerinden olan yürütücü işlev becerilerini ölçmek için “Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE)” kullanılmış. Aynı zamanda çocukların yaş, cinsiyet ve anne-baba eğitim durum bilgileri için hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu formda çocuklara ve ailelerine yönelik bilgilere yer verilmiştir. Formda çocuklarla ilgili cinsiyet, doğum tarihi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi gibi demografik bilgiler yer almıştır.

3.3.2. Baş-Ayak-Diz Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY) Ölçeği

Baştan Ayağa (Head to Toe Task) ölçeği, McCabe ve arkadaşları (2002) tarafından 3 ile 6 yaş arasındaki çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini değerlendirmek için geliştirilen BADO-DY'nin ilk modelidir. McClelland ve Pointz (2011) bu modele ek bölümler ekleyerek Baş-Ayak-Diz Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY) değerlendirme aracını geliştirmişlerdir. Değerlendirme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışması, Amerika'nın Michigan ve Oregon eyaletlerinde bulunan Head Start okullarına devam eden 343 çocuk ile

yapılmıştır. Türkçe uyarlama çalışması ise Ankara merkez ilçelerinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarında öğrenim gören 36-72 aylık 591 (303 erkek, 288 kız) çocukla, Sezgin (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi çocuklar için BADO-DY değerlendirme aracı performansa dayalıdır. Bu araç, dinleme, dikkat ve hatırlama gibi becerilere odaklı olup iletişim ve duygu odaklı olmayan oyunlardan oluşturulmuştur. Bu değerlendirme aracı aynı anda çocukların; dikkat, çalışma belleği, önleyici kontrol becerilerini, yürütücü işlev becerilerinin bütünleşmesi ve sosyal etkileşimle davranış üretme yeteneğini ölçmektedir. Ölçümün etkili olabilmesi için; çocukların uygulayıcının talimatlarına dikkat etmeleri, yeni kuralları hatırlamak için çalışan belleğini kullanmaları, doğru tepkiyi verebilmek için komutlara doğal tepkilerini vermek yerine (doğal tepkilerini engelleyerek) doğal olmayan tepkiler vermeleri gereklidir. Başka bir deyişle, çocukların dikkat, çalışan bellek ve ketleme becerilerinin entegrasyonunu sağlaması gerekmektedir. Değerlendirme aşamasında çocukların dört bölümden oluşan eşleştirilmiş komutları hatırlayabilmeleri için dikkat becerilerini ve çalışan belleğini kullanmaları beklenmektedir. Çocuklar uygulayıcı tarafından verilen sözlü komutu gerçekleştirirken kendilerini durdurmak ("başına dokun" sözlü komutu verildiğinde başı yerine tersini yapmaları "ayak parmaklarına dokunma") ve kontrol etmek için ketleme becerilerini kullanmalıdırlar. BADO-DY'nin amacı; a) Çocukların görev ve komutlara odaklanarak dikkat becerilerini arttırmak b) Birden fazla görev komutunun her birini uygularken verilen komutları hatırlayarak çalışan belleğini kullanmasını sağlamak (başına dokun komutuna cevap olarak ayak parmaklarına dokunmayı hatırlamak gibi) c) Çocukların baskın tepkilerini durdurarak ketleyici kontrolünü çalıştırmak ve daha uyumlu tepkiyi bu yanıtın yerine koymak(ayak parmaklarına dokun denilince başına koymak) olarak belirlenmiştir. Görevlerde çocuklara dört farklı sözlü komuta karşı verilen davranışsal yanıtlar gözlemlenerek kaydedilmektedir. BADO-DY'yi uygulamak için kısa online bir eğitim gerekir, özel malzeme gerektirmez, teknolojik kaynaklara ihtiyaç duyulmaz, uygulama, araştırmacı ve çocuk arasındaki etkileşime dayanır. Değerlendirme aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk model "Baştan Ayağa" 10 görevden oluşur. Çocuklara "başına dokun dediğimde ayak parmaklarına dokun, ayak parmaklarına dokun dediğimde başına dokun" şeklinde eşleştirilmiş iki görev verilmektedir. İkinci model BADO-DY ikinci düzeydir ve 20 görevden oluşur. Birinci düzeydeki görevlere "omzuna dokun dediğimde dizlerine dokun; dizlerine dokun dediğimde omuzlarına dokun" şeklinde iki eşleştirilmiş görev eklenmiştir. Üçüncü model ise BADO-DY'nin değerlendirme aracı üçüncü düzeydir ve 30 görevden oluşur ve bu araştırmada kullanılmıştır. Bu modele bir önceki modele ek olarak 10 görevden oluşan bir düzey daha

eklenmiştir. Değerlendirme aracına eklenen görevler ikinci düzeydeki görevlerin yeniden eşleştirilmesi ile oluşan "başına dokun dediğimde dizlerine dokun; ayak parmaklarına dokun dediğimde omuzlarına dokun; dizlerine dokun dediğimde başına dokun; omuzlarına dokun dediğimde ayak parmaklarına dokun" görevlerini kapsamaktadır (Sezgin, 2016). Görevlerin uygulanması; BADO-DY çocuklara bireysel olarak uygulanmakta olup yaklaşık 8- 10 dakika sürmektedir ve BADO-DY' ye çocuğun verdiği davranışsal cevaplar kâğıda kaydedilmektedir. Çocuklara: "Başına dokun", "Ayak parmaklarına dokun", "Dizlerine dokun", "Omuzlarına dokun" şeklinde dört eşleştirilmiş görev verilmektedir. Görevleri uygulamadan önce çocuklarla üç kez görevlere yönelik deneme yapılmaktadır. Denemeler sırasında çocuğun yardıma ihtiyacı olduğunda ipuçları verilmektedir. Deneme esnasında başarılı olan çocuklar ile uygulamaya geçilir. Deneme uygulamalarında alıştırma yapılırken çocukların verdiği her doğru cevap için olumlu geri bildirim verilir fakat görevler esnasında sözlü veya sözsüz geri bildirim verilmemektedir. Deneme esnasında başarısız olan çocuk ile görevlerin uygulanmasına geçilmemektedir. Değerlendirme aracının birinci düzeyinde çocuklara "ayağa dokun" görevi verildiğinde başına dokunması, "başına dokun" görevi verildiğinde ayağına dokunması istenir. Çocuklar birinci bölümde "başına dokun" görevi verildiğinde ayak parmaklarına dokunması "ayak parmaklarına dokun" görevi verildiğinde ise başına dokunması istenir. Çocuklar bölüm birin test aşamasında 4 veya daha fazla puan alırsa ikinci bölüme geçilir. İkinci düzeyde çocuklara "omzuna dokun" görevi verildiğinde dizlerine dokunması, "dizlerine dokun" görevi verildiğinde omuzlarına dokunması istenir. Çocuklar bölüm ikinin test aşamasında 4 veya daha fazla puan alırsa üçüncü bölüme geçilir. Üçüncü düzeyde çocuklardan birinci ve ikinci düzeydeki görevleri unutmaları ve yerine verilen yeni görevleri hatırlayarak uygulaması istenir. Bu görevler; "ayağına dokun dediğimde omzuna dokun, başına dokun dediğimde dizlerine dokun, omzuna dokun dediğimde ayak parmaklarına dokun, dizlerine dokun dediğimde başına dokun" şeklindedir. Puanlama şu şekilde yapılmaktadır; her bir düzeyden dört veya daha fazla puan alan çocuklar diğer düzeye geçerler. Çocuklar söylenen komutu doğru yapar ise iki puan, yanlış cevaba doğru her hangi bir hareket yapıp doğru görevi yaparsa yani çocuk kendi kendini düzeltirse bir puan, görevi yapmazsa ya da yanlış yaparsa sıfır puan alır. Örneğin "Ayak parmaklarına dokun" görevi verildiğinde, beklenen başına dokunması ise, çocuk ayak parmaklarına dokunuyorsa sıfır puan, ayak parmaklarına dokunmaya yönelirken ayak parmaklarına dokunmadan başına dokunursa bir, hiç bir yere yönelmeden, doğrudan başına dokunursa iki puan olarak değerlendirilir. Değerlendirme aracının puan aralığı 0-60 olarak belirlenmiştir. Buna göre davranış seviyeleri (düşük, orta, yüksek) belirlenmektedir.

Davranışsal öz-düzenleme becerilerinden aldığı puanlardaki artış çocuğun davranışsal öz düzenleme becerilerindeki pozitif yönde artışa işaret etmektedir.

3.3.3.Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE)

Thorell ve Nyberg (2008) tarafından, yaşları 4-12 yaş aralığında olan çocukların yürütücü işlevlerini ölçmek için, Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (Childhood Executive Functioning Inventory-CHEXI) değerlendirme aracı olarak geliştirilmiştir. Bu değerlendirme aracında bulunan sorular, ketleyici kontrol, çalışan bellek ve öz-düzenlemenin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip çocuklarda önemli yürütücü işlev bozuklukları oluşturduğunu açıklayan Barkley (1997)'in modeline dayanarak oluşturulmuştur. Değerlendirme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmasını Camerato (2018) Amerika'da New York ve Kuzey Carolina'daki anaokullarına devam eden 846 çocuk ile yapmıştır(Camerota vd., 2018). Türkçe uyarlama çalışması ise, Çiftçi (2020) İstanbul'da yer alan 48 okul ve bu okullarda bulunan 180 sınıfta öğrenim gören yaşları 48-72 aylık olan toplamda 754 çocuk ile yapmıştır(Arslan Çiftçi vd., 2020). Değerlendirme aracı geliştirilirken başlangıçta 26 madde 4 alt boyut içerisinde kategorize edilmiştir. Buna göre, ölçekte yer alan 26 maddenin 11 maddesi “çalışan bellek”, 4 maddesi “planlama”, 6 maddesi “ketleyici kontrol” ve 5 maddesi ise “düzenleme” alt boyutu içinde düşünülmüştür. Fakat, 25. ve 26. madde, çok düşük örneklem uygunluğu gösterdiğinden dolayı faktör analizine alınmamıştır. Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre, iki faktörlü yapının verilere en iyi uyumu sağladığı bulunmuştur: (1) çalışan bellek ve (2) engelleyici kontrol. İlk faktör, çalışan bellek ve planlama alt boyutlarındaki maddeleri içermektedirken, ikinci faktör ise, engelleyici kontrolü ve düzenleme alt boyutlarındaki maddeleri içermiştir. Sonuç olarak, ÇDYİE 24 madde içermektedir. Alt boyutlarından olan Çalışan Bellek 13 madde (örn., “Bir etkinliğin ortasındaiken, ne yapıyor olduğunu hatırlamada zorluk yaşar”) engelleyici kontrol ise 11 madde (örn., “Söylenilmesine rağmen, kendini tutmakta veya zapt etmekte zorluk yaşar”) içermektedir. Bu değerlendirme aracı, çocuğun ebeveynleri ya da öğretmenleri tamamlayabilir. Ölçek, 5’li Likert tipindedir. Öğretmen veya ebeveyn, verilen ifadenin çocuk için ne kadar doğru olduğunu her ifadeden sonra yer alan sayılardan (1’den 5’e kadar) birini daire içine alarak belirtirler (1: Kesinlikle doğru değil, 5: Kesinlikle doğru). Ölçeğin doldurulması 5 ila 10 dakika arasında sürmektedir (Thorell ve Catale, 2014; Thorell ve Nyberg, 2008). Ölçekten yüksek puanlar almak, çocuğun yürütücü işlevlerle ilgili daha fazla zorluk yaşadığını göstermektedir. Bu sebeple ölçekten düşük puan alan çocuklar, ölçekten yüksek puan alan çocuklara göre daha yüksek seviyede

yürütücü işlevlere sahiptirler şeklinde yorum yapılabilir (Thorell ve Nyberg, 2008). Ancak, bu çalışmada yüksek puanların yürütücü işlev becerilerinde artışı ifade etmesi için tüm maddeler ters kodlanmıştır; bu nedenle yüksek puanlar, çocuğun daha fazla yürütücü işlev becerisi gösterdiği anlamına gelmektedir.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmanın konusu ve veri toplama araçları belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında kullanılacak ölçeğin uygulanması ve değerlendirilmesi özel yeterlilik gerektirmektedir. Bu nedenle ölçek kullanımı hakkında sertifikalı eğitim alınmıştır. Verilerin toplamak için Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Antalya ili Konyaaltı ilçesinde bulunan bağımsız anaokulu ve özel bir kolej müdürlüğünden, bu okullarda görev yapan öğretmenlerden, eğitim alan çocukların ailelerinden ve Antalya Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın yürütüleceği okuldaki yönetici, öğretmenler ve çocukların aileleri ile görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilerek, uygulamaya alınacak çocuklar belirlenmiş ve zaman planlaması yapılmıştır. Uygulamaya alınacak çocuklar belirlenirken Türkçe bilen ve okulun başladığı aydan uygulamanın yapıldığı aya kadar düzenli devam eden çocuklar seçilmiş bu çocuklar seçilirken okulda uygulanan program ile eğitim alan çocuklar olmasına özen gösterilmiştir. Bu nedenle okula yarı dönemde kayıt yapan çocuklar uygulamaya alınmamıştır. Daha sonra araştırmacının uygulama yapacağı alan belirlenmiş ve bu alanda çocuğun dikkatini dağıtacak nesnelerin olmamasına özen gösterilmiştir. Ölçek çocuklara tek tek uygulanmış ve her bir uygulama 8-10 dk sürmüştür. Araştırmacının uygulaması bittikten sonra öğretmenler ile görüşme yapılarak uygulayacakları ölçek hakkında bilgilendirme yapılmış ve ölçeği doldurmaları sağlanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Verilere tek yönlü uç değer taraması yapılmış, kesme noktası olarak ± 3 belirlenmiştir (Raykov & Marcoulides, 2008). Bu aralık dışında kalan bir veri belirlenmemiştir ve analizler 99 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin normalliği çarpıklık-basıklık katsayıları ile kontrol edilmiştir. Çarpıklık-basıklık katsayıları için 1 aralığı kesme noktası olarak kabul edilmiştir. Tüm veriler karşılaştırma gruplarına göre normal dağılım gösterdiği için verilen parametrik yöntemlerle veriler analiz edilmiştir. Gruplar arası farklılıklar bağımsız gruplar için t-testi ve Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemi ve alt problemlerine ait bulgular yer almaktadır. Çocukların BADO ve yürütücü işlevler envanterlerinden aldıkları puanlara ait betimsel sonuçlara Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 1

Çocukların BADO ve ÇDYİE- alt boyutları- Envanterlerinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel Sonuçlar

	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık
BADO	99	0.00	60.00	40.28	14.11	-0.708	-0.136
Çalışan Bellek	99	20.00	65.00	50.34	11.84	-0.549	-0.665
Ketleyici Kontrol	99	12.00	55.00	38.72	11.45	-0.281	-1.017

Çocukların aldıkları puanlar değerlendirildiğinde BADO puanlarında ortalamanın 40.28 ± 14.11 , çalışan bellek ortalamalarının 50.34 ± 11.84 ve ketleyici kontrol puan ortalamalarının 38.72 ± 11.45 olduğu belirlenmiştir. Puanlara ait basıklık çarpıklık katsayıları incelendiğinde ise söz konusu katsayıların yaklaşık olarak ± 1 aralığında olduğu ve verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir.

4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan, Yarı Yapılandırılmış (YY) ve Çok Yapılandırılmış (ÇY) eğitim programlarına katılan çocukların BADO puanları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Çocukların BADO puanlarının farklı eğitim programlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar için t-testi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 2

Çocukların BADO Puanlarının Farklı Eğitim Programlarına Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Cohen d
BADO	YY	50	43.88	10.92	97	2.638	0.010*	0.89
	ÇY	49	36.61	16.06				

*p<0.05

Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre çocukların BADO puanlarının okullar arasında farklılaştığı belirlenmiştir ($t_{(97)}=2.638$, $p=0.010$). YY program uygulayan okulun ($\bar{X}=43.88$) ortalama puanlarının ÇY program uygulayan okulun puanlarından ($\bar{X}=36.61$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü geniş etki düzeyindedir.

4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemin olan, Yarı Yapılandırılmış ve Çok Yapılandırılmış eğitim programlarına katılan çocukların ÇDYİE –alt boyutları- puanları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Çocukların yürütücü işlevler puanlarının farklı eğitim programlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar için t-testi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.3'te gösterilmiştir

Tablo 4. 3

Çocukların ÇDYİE-alt boyutları- Puanlarının Farklı Eğitim Programlarına Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Cohen d
Çalışan Bellek	YY	50	46.62	12.00	97	-3.317	0.001*	0.67
	ÇY	49	54.14	10.50				
Ketleyici Kontrol	YY	50	33.94	11.45	97	-4.604	0.000*	0.93
	ÇY	49	43.59	9.27				

*p<0.05

Çalışan bellek puanlarının okullar arasında farklılaştığı belirlenmiştir ($t_{(97)}=-3.317$, $p=0.001$). Yarı Yapılandırılmış program uygulayan okulun ($\bar{X}=46.62$) ortalama puanlarının Çok Yapılandırılmış program uygulayan okulun puanlarından ($\bar{X}=54.14$) anlamlı şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü orta etki düzeyindedir. Ketleyici kontrol puanlarının okullar arasında farklılaştığı belirlenmiştir ($t_{(97)}=-4.604$, $p=0.000$). YY program uygulayan okulun ($\bar{X}=33.94$) ortalama puanlarının ÇY program uygulayan okulun puanlarından ($\bar{X}=43.59$) anlamlı şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü geniş etki düzeyindedir.

4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi olan, YY ve ÇY eğitim programlarına katılan 67-72 aylık çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- puanları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

67-72 aylık çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- puanlarının eğitim programlarının yapılandırılma düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız gruplar için t-testi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 4

67-72 Aylık Çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları-Puanlarının Katıldıkları Eğitim Programlarının Yapılandırılma Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Cohen d
BADO	YY	43	44.16	10.63	79	1.785	0.078	-
	ÇY	38	39.11	14.75				
Çalışan Bellek	YY	43	47.65	12.13	79	-3.187	0.002*	0.71
	ÇY	38	55.47	9.62				
Ketleyici Kontrol	YY	43	34.65	12.01	79	-4.280	0.000*	0.96
	ÇY	38	44.68	8.54				

*p<0.05

Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre 67-72 aylık çocukların BADO puanlarının eğitim programlarının yapılandırılma düzeyine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(97)}=1.785$, $p=0.078$). Çalışan bellek puanlarının eğitim programlarının yapılandırılma düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir ($t_{(97)}=-3.187$, $p=0.002$). YY program uygulayan okulun ($\bar{X}=47.65$) ortalama puanlarının ÇY program uygulayan okulun puanlarından ($\bar{X}=55.47$) anlamlı şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü orta etki düzeyindedir. Ketleyici kontrol puanlarının okullar arasında farklılaştığı belirlenmiştir ($t_{(97)}=-4.280$, $p=0.000$). YY eğitim programına katılan çocukların ($\bar{X}=34.65$) ortalama puanlarının ÇY eğitim programına katılan çocukların puanlarından ($\bar{X}=44.68$) anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü geniş etki düzeyindedir.

4.5 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi olan, YY ve ÇY eğitim programlarına katılan 60-66 aylık çocukların devam ettikleri eğitim programlarının yapılandırılma düzeyine göre BADO ve ÇDYİE –alt boyutları-puanları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

60-66 aylık çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları-puanlarının farklı düzeyde yapılandırılmış eğitim programlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi yapılmıştır. Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 5

60-66 Aylık Çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- Puanlarının Katıldıkları Eğitim Programlarının Yapılandırılma Düzeyine Göre U testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	U	p
BADO	YY	7	42.14	11.64	81.50	23.5	0.179
	ÇY	11	28.00	8.14	89.50		
Çalışan Bellek	YY	7	40.29	7.07	49.50	21.5	0.126
	ÇY	11	49.55	11.05	121.50		
Ketleyici Kontrol	YY	7	29.57	3.36	44.50	16.5	0.044*
	ÇY	11	39.82	11.50	126.50		

* $p < 0.05$

Elde edilen sonuçlarda 60-66 aylık çocuklara ait BADO ($U=23.5$, $p= 0.179$) ve ÇDYİE'in alt boyutu olan çalışan bellek puanlarının ($U=21.5$, $p= 0.126$) eğitim programlarının yapılandırılma düzeyine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ketleyici kontrol puanlarının ise eğitim programlarının yapılandırılma düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($U=16.5$, $p=0.044$). ÇY eğitim programlarına katılan çocukların sıra ortalamaları, YY eğitim programlarına katılan çocukların sıra ortalamalarından daha yüksek olarak belirlenmiştir.

4.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın beşinci alt problemin olan, YY ve ÇY eğitim programlarına katılan çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- puanları çocukların cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

YY eğitim programlarına katılan çocukların BADO ve yürütücü işlevler puanlarının çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiş sonuçlar Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 6

YY Eğitim Programına Katılan Çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- Puanları Arasında Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Cohen d
BADO	Kız	22	46.45	11.17	48	1.497	0.141	-
	Erkek	28	41.86	10.47				
Çalışan Bellek	Kız	22	51.23	11.61	48	2.536	0.015*	0.72
	Erkek	28	43.00	11.21				
Ketleyici Kontrol	Kız	22	40.22	9.88	48	3.912	0.000*	1.12
	Erkek	28	29.00	10.23				

*p<0.01

Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre YY eğitim programına katılan çocukların BADO puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t_{(48)}=1.497$, $p=0.141$).

Çalışan bellek puanları ise cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t_{(48)}=2.536$, $p=0.015$). Kız çocukların ortalamalarının ($\bar{X}=51.23$) erkek çocukların ortalamalarından ($\bar{X}=43.00$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü Cohen d ise geniş etki olarak yorumlanmaktadır.

Ketleyici kontrol puanları da cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t_{(48)}=3.912$, $p=0.000$). Kız çocukların ortalamalarının ($\bar{X}=40.22$) erkek çocukların ortalamalarından ($\bar{X}=29.00$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü Cohen d ise geniş etki olarak yorumlanmaktadır.

Tablo 4. 7

ÇY Eğitim Programına Katılan Çocukların BADO ve ÇDYİE-alt boyutları-Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Cohen d
BADO	Kız	23	35.91	15.43	47	-0.284	0.778	-
	Erkek	26	37.23	16.88				
Çalışan Bellek	Kız	23	54.70	10.16	47	0.343	0.733	-
	Erkek	26	53.65	10.97				
Ketleyici Kontrol	Kız	23	44.39	9.25	47	0.564	0.576	-
	Erkek	26	42.88	9.41				

*p<0.01

Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre ÇY eğitim programına katılan çocukların BADO puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t_{(47)}=-0.284$, $p=0.778$). Çalışan bellek puanları ($t_{(47)}=0.343$, $p=0.733$) ve ketleyici kontrol puanlarının ($t_{(47)}=0.564$, $p=0.576$) da cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın altıncı alt problemin olan, YY ve ÇY eğitim programlarına katılan kız çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları-puanları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Kız çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- puanlarının eğitim programlarının yapılandırılma düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar için t-testi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 8

Kız çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- Eğitim Programlarının Yapılandırılma Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Cohen d
BADO	YY	22	46.45	11.17	43	2.615	0.012	0.78
	ÇY	23	35.91	15.43				
Çalışan Bellek	YY	22	51.23	11.61	43	-1.068	0.291	-
	ÇY	23	54.70	10.16				
Ketleyici Kontrol	YY	22	40.23	9.88	43	-1.461	0.151	-
	ÇY	23	44.39	9.25				

*p<0.05

Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre kız çocukların BADO puanlarının eğitim programlarının yapılandırılma düzeyine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(43)}=2.615$, $p=0.012$). YY eğitim programı uygulayan okula devam eden kız çocukların ($\bar{X}=46.45$) ortalama puanlarının ÇY eğitim programı uygulayan okula giden kız çocukların puanlarından ($\bar{X}=35.92$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü orta etki düzeyindedir. Çalışan bellek puanlarının ($t_{(43)}=-1.068$, $p=0.291$) ve ketleyici kontrol puanlarının okullar arasında farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t_{(43)}=-1.461$, $p=0.151$).

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın yedinci alt problemin olan, YY ve ÇY eğitim programlarına katılan erkek çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- puanları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Erkek çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- puanlarının eğitim programlarının yapılandırılma düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar için t-testi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 9

Erkek Çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- Puanlarının Katıldıkları Eğitim Programlarının Yapılandırılma Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Cohen d
BADO	YY	28	41.86	10.47	52	1.220	0.228	-
	ÇY	26	37.23	16.88				
Çalışan Bellek	YY	28	43.00	11.21	52	-3.526	0.001*	0.96
	ÇY	26	53.65	10.97				
Kenetleyici Kontrol	YY	28	29.00	10.23	52	-5.179	0.000*	1.41
	ÇY	26	42.88	9.41				

*p<0.05

Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre farklı düzeyde yapılandırılan eğitim programlarına devam erkek çocukların BADO puanları arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(52)}=1.220$, $p=0.228$). Çalışan bellek puanlarının okullar arasında farklılaştığı belirlenmiştir ($t_{(52)}=-3.526$, $p=0.001$). YY eğitim programı uygulayan okula giden çocukların ($\bar{X}=43$) ortalama puanlarının ÇY eğitim programı uygulayan okula giden çocukların puanlarından ($\bar{X}=53.65$) anlamlı şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü geniş etki düzeyindedir. Ketleyici kontrol puanlarının okullar arasında farklılaştığı belirlenmiştir ($t_{(52)}=-5.179$, $p=0.000$). YY program uygulayan okulun ($\bar{X}=29$) ortalama puanlarının ÇY program uygulayan okulun puanlarından ($\bar{X}=42.88$) anlamlı şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü geniş etki düzeyindedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları, araştırmanın alt problemleri ele alınarak tartışılmış ve bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan yarı yapılandırılmış ve çok yapılandırılmış eğitim programlarına devam eden çocukların yürütücü işlev becerilerini karşılaştırmak amacıyla yapılan bu çalışmada araştırma bulguları, literatür çerçevesinde tartışılmıştır ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi olan yarı yapılandırılmış (YY) , çok yapılandırılmış (ÇY) eğitim programlarına katılan çocukların Baş Ayak Diz Omuzlar Davranış Yönergeleri (BADO) ölçeği puanlarının arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan istatistiki işlemlerde YY eğitim programlarına devam eden çocukların lehine farklılık olduğu görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde; araştırmanın bu sonucu ile tamamen benzer bir araştırmaya rastlanmamış olsa da, sonucu açıklamaya ışık tutan çalışmalara rastlanmıştır.

Barker ve arkadaşları (2014), çocukların örgün eğitim dışındaki deneyimlerinin yürütücü işlevleri ile ilişkisini incelemek için 6 yaşındaki çocukların günlük yaşamlarında yapılandırılmış ve daha az yapılandırılmış etkinliklerde geçirdikleri zamanı ölçüp, yürütücü işlev görevlerinde performansı öngörüp öngörmediğini test eden doğal, ilişkisel bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda, daha az yapılandırılmış faaliyetlerde çok zaman harcayan çocukların, kendi kendini yöneten yürütme işlevlerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tersine, çocuklar çok yapılandırılmış faaliyetlerde ne kadar çok zaman harcarsa, kendi kendini yöneten yürütme işlevlerinin o kadar zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Barker vd., 2014). Söz konusu araştırmanın bulguları değerlendirilirken çalışma grubundaki çocukların okul yaşantılarının niteliğine yönelik bir değişken alınmamıştır. Çocukların örgün eğitim dışındaki yapılandırılmış ve daha az yapılandırılmış etkinliklerdeki deneyimleri baz alınsa da elde edilen sonucun bu araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir.

Doğruyol ve arkadaşları (2018) yaptığı çalışmada, 53-78 aylık çocukların devam ettiği okul türünün çocukların Kafa Ayaklar Omuzlar (KADO) uygulanarak ölçülen yürütücü işlevler

becerilerinde farklılıklar olduğu görülmüştür (Doğruyol vd., 2018). Ancak bu araştırmada okul türü özel okul ve resmi okullar olarak ele alınmış, bu okulların eğitim programı özelliklerine değinilmemiştir. Söz konusu araştırmanın bulgularını bu araştırmanın bulgularını destekleyip desteklemediğine yönelik yorum yapmanın sınırlılığına karşın mevcut araştırmada az yapılandırılmış eğitim programı uygulayan okulun özel okul olması yönünden araştırmaların sonuçlarının benzer olduğu söylenebilir.

YY ve ÇY eğitim programlarına katılan çocukların, Çocukların Yürütücü İşlevleri Değerlendirme Envanteri (ÇYİED) -alt boyutları- puanları arasında fark olup olmadığının belirlendiği ikinci alt probleme ilişkin bulgulara ÇY eğitim programına devam eden çocukların puanlarının lehine farklılık olduğu bulunmuştur. Bu durum birinci alt probleme ilişkin bulgular ile çelişkili gibi görünse de ilgili literatür incelendiğinde derecelendirme ölçekleri ve performansa dayalı ölçümlerin yürütücü işlevlerin farklı yönlerini tespit ettiği görülmüştür. Anderson ve diğerleri (2002) performansa dayalı görevlerin genellikle yürütücü işlevlerin bilişsel yönünü, derecelendirme ölçeklerinin ise duygusal ve sosyal yönünü belirlediğini açıklamaktadırlar. Araştırmanın ikinci alt probleminde kullanılan Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE) ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışmalarını yapan Arslan Çiftçi (2020) bu ölçeğin derecelendirme ölçeği olduğuna işaret ederek duygusal ve sosyal yönünü yürütücü işlevleri değerlendirdiğini birinci alt problem için kullanılan BADO' nun ise performansa dayalı ölçme aracı olması nedeniyle bilişsel yönünü yürütücü işlevleri değerlendirdiğini belirtmektedir. Toplak ve arkadaşları (2013) yürütücü işlev becerilerini ölçmek için kullanılan performansa dayalı ve derecelendirmeye dayalı ölçümlerin ilişkilerini açıklamak için yapılan 20 araştırmayı incelemişlerdir ve inceledikleri araştırmalarının sonucunda, performansa bağlı ölçümler ile derecelendirmeye bağlı ölçümler arasında zayıf bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır (Toplak vd., 2013). Benzer şekilde O'Meaghe ve arkadaşları da (2018) yaptıkları çalışmada, çocukların yürütücü işlev becerilerini belirlemek için kullanılan öğretmen değerlendirme ölçümleri ile çocukların performansına dayalı ölçümler arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır(O'Meagher vd., 2019). Performansa dayalı ölçekler uygulanırken çocuklar, bu ölçüm için tasarlanmış sessiz ve kolaylaştırıcı bir ortamda bireysel olarak tanımlanmış talimatları yerine getirerek değerlendirmektedir. Bu testler genellikle bir sürecin verimliliğini optimum ve yapılandırılmış bir durumda değerlendirmektedir. Derecelendirmeye dayalı ölçekler ise çocuğun olağan ve yapılandırılmamış bir durumda genellikle nasıl davrandığını ölçmektedir. Araştırmada BADO ve ÇDYİE-alt boyutları-puanları arasında uyumsuzluk gibi görülen durumun, söz konusu

ölçekler ile ölçülen yürütücü işlevlerin anlık performans ve genellenebilir özelliklerinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Rege ve arkadaşları (2021) yaptığı çalışmada, yapılandırılmış müfredatın olmadığı okullarda çok fazla özgürlük olmasından dolayı okullar arasında kalite farkının doğduğunu, programı içinde yapılandırılmış etkinliklere yer verilen okulların çocukların öğrenmelerini daha çok desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Rege ve arkadaşları (2021) araştırmalarında, dokuz ay süresince matematik, dil ve yürütücü işlev becerilerine yönelik yapılandırılmış eğitim programları uygulamışlar ve uygulama sürecinin sonunda programın uygulandığı çocukların bu alanlardaki becerilerinin daha gelişmiş olduğunu bulmuşlardır. Rege ve arkadaşları'nın (2021) yapmış oldukları araştırmada uygulanan yapılandırılmış program doğrudan hedeflenen becerileri artırmaya yöneliktir ve bu programın yapılandırılma düzeyinden söz edilmemektedir. Ayrıca söz konusu araştırmada eğitim programı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak ele alınmıştır. Bu araştırmada ise, yarı yapılandırılmış programa devam eden çocuklar ile çok yapılandırılmış programa devam eden çocuklar karşılaştırılması yapılmış, yapılandırılmamış programa devam eden çocuklar karşılaştırılması yapılmamıştır. Bu nedenle her iki araştırmanın sonuçlarını karşılaştırmak da sağlıklı görünmemektedir. Ancak yapılandırılmış programların sonuçlarına ilişkin yapılan çalışmalarda, yapılandırılma alanı içinde yer alan yönergelerin ve çocuklardan beklenen davranışların niteliğinin ortaya konmasının önemli olduğu görülmektedir.

YY ve ÇY eğitim programlarına katılan 67-72 aylık çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- puanlarının karşılaştırıldığı üçüncü alt probleme ilişkin bulgularda, YY eğitim programına devam eden 67-72 aylık çocukların BADO puanları ile ÇY eğitim programına devam eden 67-72 aylık çocukların BADO puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum iki farklı düzeyde yapılandırılmış programa devam eden çocukların BADO puanlarındaki farklılığın bu yaş grubunda olduğunun söylenemeyeceği anlamına gelmektedir. 67-72 aylık çocukların devam ettikleri eğitim programlarının yapılandırılma düzeylerine göre ÇDYİE alt boyutu olan çalışma belleği puanları karşılaştırıldığında, iki farklı düzeyde yapılandırılmış programa devam eden çocuklar arasında farklılık olduğu görülmüştür. ÇY eğitim programına devam eden çocukların puanları YY eğitim programına devam eden çocukların puanlarından daha yüksektir.

ÇDYİE alt boyutu olan ketleyici kontrol puanlarının da eğitim programlarının yapılandırılma düzeylerine göre farklılaştığı görülmüştür. YY eğitim programına devam eden 67-72 aylık çocukların ortalama puanlarının ÇY eğitim programına devam eden 67-72 aylık

çocukların puanlarından anlamlı şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durumun 67-72 aylık çocukların anaokulunda katıldıkları etkinliklerin sınırlarının öğretmen tarafından çizildiği ve çocuğun yapacaklarının öğretmen tarafından şekillendirildiği durumlarda ketleyici kontrolde daha başarılı oldukları anlamına geldiği söylenebilir. Diğer yandan ÇDYİE'nin öğretmen tarafından cevaplanan bir ölçek olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin kendilerinin daha etkin olduğu etkinliklerden oluşan bir süreçte, çocukları ana hedefe odaklanmanın sağlanması, hedef dışı olan baskın tepki ve dikkat dağıtan uyarıların engellenmesi (Diamond, 2013) görevinde daha başarılı buldukları söylenebilir. Bu durumun öğretmenin kendisinin etkin olarak bulunduğu ortamlardaki çocuğa ilişkin izlenimi olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır.

YY ve ÇY eğitim programlarına katılan 60-66 aylık çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- puanlarının karşılaştırıldığı dördüncü alt probleme ilişkin bulgularda; eğitim programlarının yapılandırılma düzeyine göre 60-66 aylık çocukların BADO puanlarında farklılık olmadığı görülmüştür. 60-66 aylık çocukların devam ettikleri eğitim programlarının yapılandırılma düzeylerine göre ÇDYİE-alt boyutları- puanlarının karşılaştırılmasında, YY eğitim programına devam eden 60-66 aylık çocukların çalışan bellek puanlarının ÇY eğitim programına devam eden 60-66 aylık çocukların çalışan bellek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. 60-66 aylık çocukların ketleyici kontrol puanlarının ise eğitim programlarının yapılandırılma düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir. YY program uygulayan okulun ortalama puanlarının ÇY program uygulayan okulun puanlarından anlamlı şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum 60-66 aylık çocukların okul yaşantılarının daha çok öğretmenleri tarafından yapılandırılmasının onların ketleyici kontrol başarısını artırdığını düşündürse de öğretmenlerin çocukları kendilerinin baskın olarak bulunduğu ortamlarda tanıdıkları ve derecelendirme envanterinde çocukları bu kontrollü ortamdaki davranışları ile değerlendirdiklerinin göz önünde bulundurulmasının gerektiği düşünülmektedir.

YY ve ÇY eğitim programlarına katılan çocukların BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- puanlarının çocukların cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği beşinci alt probleme ilişkin bulgularda, YY eğitim programına katılan çocukların BADO puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. İlgili literatürde BADO'nun erken çocukluk dönemindeki çocuklarda kullanıldığı araştırmalarda cinsiyetler arasında farklılık olmadığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Brocki & Bohlin, 2004; Carlson vd., 2002; Renninger & Wozniak, 1985). Bunun yanı sıra BADO puanlarının kız çocukları lehine olduğu araştırmalara (Deater-Deckard vd., 2006; Kochanska vd., 2001; McCabe vd., 2004; McClelland vd., 2000;

Ready vd., 2005) da rastlanmıştır. Ancak bu araştırmalarda eğitim programının yapılandırılma düzeylerine yer verilmemiştir. Diğer yandan; YY programa devam eden kız çocuklarının BADO puanlarının ÇY programa devam eden kız çocuklarının BADO puanlarından yüksek olması, YY eğitim programlarının performansa dayalı yürütücü işlev becerilerinde kız çocuklarına ÇY eğitim programlarından daha fazla fırsat verdiğini düşündürmektedir.

YY eğitim programlarına katılan çocukların Çalışan bellek ve Ketleyici kontrol puanları ise cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Kız çocukların ortalamalarının erkek çocukların ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum YY eğitim programlarının yürütücü işlev becerilerinde kız çocuklarını daha çok desteklediğini düşündürmektedir. Ögütçen ve Akman (2021) ve Tuncer (2021)'in yaptığı araştırmalarda okul öncesi yürütücü işlev becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak bu araştırmalarda çalışma grubundaki çocukların ev veya okul yaşantılarının niteliğine yönelik bir değişken alınmamıştır. Mevcut araştırmada kız çocuklarının çalışan bellek puanlarının daha yüksek bulunması, kız çocuklarının yarı yapılandırılmış eğitim programlarında çalışma belleğini daha iyi kullanma fırsatı buldukları anlamına gelebilir. Çok yapılandırılmış eğitim programına katılan çocukların; çalışan bellek ve ketleyici kontrol puanları incelendiğinde, ketleyici kontrol puanları ve çalışan bellek puanlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

YY ve ÇY eğitim programlarına katılan kız çocuklarının BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- puanlarının farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği altıncı alt probleme ilişkin bulgularda, BADO puanlarının YY programa devam eden kız çocukları lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum YY eğitim programlarının performansa dayalı yürütücü işlev becerilerinde kız çocuklarına ÇY eğitim programlarından daha fazla fırsat verdiğini düşündürmektedir. ÇDYİE alt boyutu olan çalışan bellek puanlarının ve ketleyici kontrol puanlarının ise okul programlarının yapılandırılma düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Friedman ve Miyake (2017), yürütücü işlevlerin genetik ve çevresel faktörlerin bir etkileşimi olarak geliştiğini öne sürmektedir. Eğitim programları bu işlevlerin gelişiminde rol oynasa da, genetik eğilimler ve aile çevresi gibi diğer faktörler kız çocuklarının çalışan bellek ve ketleyici kontrol üzerinde daha belirleyici olabilir(Miyake & Friedman, 2017).

YY ve ÇY eğitim programlarına katılan erkek çocuklarının BADO ve ÇDYİE –alt boyutları- puanlarının farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği yedinci alt probleme ilişkin bulgularda, erkek çocuklarının BADO puanlarının eğitim programlarının yapılandırılma düzeyine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgu, erkek çocuklarında performansa

dayalı yürütücü işlev gelişiminde eğitim programlarının benzer etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir.

Erkek çocuklarının ÇDYİE alt boyutu olan çalışan bellek ve ketleyici kontrol puanlarının ise eğitim programlarının yapılandırılma düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir. YY eğitim programına devam eden erkek çocukların ortalama puanlarının ÇY program uygulanan erkek çocukların puanlarından anlamlı şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Çok yapılandırılmış programların erkek çocukların ketleyici kontrol ve çalışan bellek puanları üzerinde etkili olmasının nedeni, toplumsal cinsiyet rollerine dayalı beklentiler olabilir. Erkek çocukları, davranışlarını düzenleme ve dikkatlerini odaklama konularında daha fazla dış baskı ve rehberlik alabilirler. Bu nedenle, yapılandırılmış programlar bu alanlarda onlara daha fazla yardımcı olabilir. Bunun yanında çok yapılandırılmış programlar, erkek çocuklarının bilişsel ve duygusal ihtiyaçlarına daha uygun olacak şekilde tasarlanmış olabilir. Erkek çocukları için tasarlanmış veya daha uygun olan faaliyetler, bu programların etkisini artırabilir.

5.2 Öneriler

Araştırma sonucu elde edilen bilgilerden yola çıkılarak şu önerilerde bulunulabilir;

- Araştırma yaşları 60-72 ay aralığında olan 99 çocuk ile yapılmıştır. Çocukların yaşları gruplandırılmış fakat gruplar arası eşit dağılım yapılamamıştır. Araştırma geniş örneklem grubu ve farklı yaş grupları ile yapılabilir.
- Bu araştırmada uygulanan eğitim programlarının yapılandırılma düzeyi günlük/etkinlik planlarının incelenmesi ile belirlenmiştir. Buna ek olarak etkinliklerin gerçekleşmesinde öğretmen ve çocuğun katılım durumlarının gözlem yoluyla tespit edildiği çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada Türkçe'ye uyarlanmış ölçekler kullanılmıştır. Çocukların düşünme becerileri ve yürütücü işlev becerilerini ölçmek için ölçme araçları geliştirilebilir.
- Çocukların düşünme becerileri ve yürütücü işlev becerilerini geliştirmek için eğitim programları düzenlenip programı uygulayacak olan eğitimcilere hizmetiçi eğitimler verilebilir.
- Okul Öncesi dönem çocuklarının devam ettikleri okul programlarının düşünme becerilerinden olan yürütücü işlev becerilerine etkisini incelemek için boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Yürütücü işlevlerin üç boyutunu da içeren envanter türü ölçekler geliştirilebilir.

- Yürütücü işlev becerileri ölçülürken değerlendirmeye dayalı ve birden fazla performansa dayalı ölçek kullanılabilir.



KAYNAKÇA

- Ahçı, G. Z. (2016). 3-5 Yaş Çocuklarının Yürütücü İşlev Performansları ve Dil Becerileri İle İlişkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(2), 84–99.
- Aisyah, S. (2019). Development of Thinking Skills in Early Childhood. *International Journal of Emerging Issues in Early Childhood Education*, 1(1), 46–60. <https://doi.org/10.31098/ijeiece.v1i1.17>
- Akbaba, A., & Kaya, B. (2015). Okul Öncesi Öğrencilerinin Düşünme Becerilerinin Gelişmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Bilimler Bilimler Dergisi*.
- Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(1), 20–29. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.11.003>
- Anderson. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71–82. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>
- Anderson, A. (2012). Climate Change Education for Mitigation and Adaptation. *Journal of Education for Sustainable Development*, 6(2), 191–206. <https://doi.org/10.1177/0973408212475199>
- Anderson, P. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71–82. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>
- Arslan Çiftçi, H., Uyanık, G., & Acar, İ. 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. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043260>
- Aydın, B. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel.
- Aydöner, S. (2022). *Okul Öncesi Çocuklarda Duyusal İşleme, Motor Ve Bilişsel Becerilerin Okula Hazırbulunuşluk İle İlişkisinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi.
- Bakken, L., Thompson, J., Clark, F. L., Johnson, N., & Dwyer, K. (2001). Making Conservationists and Classifiers of Preoperational Fifth-Grade Children. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 56–61. <https://doi.org/10.1080/00220670109598783>
- Barker, J. E., Semenov, A. D., Michaelson, L., Provan, L. S., Snyder, H. R., & Munakata, Y. (2014). Less-structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00593>

- Bennet, J., & Tayler, C. (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- Beyer, B. K. (1987). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking* No Title.
- Bissett, P. G., Nee, D. E., & Jonides, J. (2009). Dissociating interference-control processes between memory and response. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35(5), 1306–1316. <https://doi.org/10.1037/a0016537>
- Blair, C. (2017). Educating executive function. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 8(1–2), e1403. <https://doi.org/10.1002/wcs.1403>
- Bredenkamp, S., İnan, (Çev) Hatice Zeynep, & İnan, T. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar / Effective Practices in Early Childhood Education*. Nobel.
- Brocki, K. C., & Bohlin, G. (2004). Executive Functions in Children Aged 6 to 13: A Dimensional and Developmental Study. *Developmental Neuropsychology*, 26(2), 571–593. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2602_3
- Brooks, P. J., Hanauer, J. B., Padowska, B., & Rosman, H. (2003). The role of selective attention in preschoolers' rule use in a novel dimensional card sort. *Cognitive Development*, 18(2), 195–215. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(03\)00020-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(03)00020-0)
- Bukhalenkova, D., Veraksa, A., & Chursina, A. (2022). The Effect of Kindergarten Classroom Interaction Quality on Executive Function Development among 5- to 7-Year-Old Children. *Education Sciences*, 12(5), 320. <https://doi.org/10.3390/educsci12050320>
- Camerota, M., Willoughby, M. T., Kuhn, L. J., & Blair, C. B. (2018). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): Factor structure, measurement invariance, and correlates in US preschoolers. *Child Neuropsychology*, 24(3), 322–337. <https://doi.org/10.1080/09297049.2016.1247795>
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2005). İlköğretim Birinci Kademedeki (7-11 Yaş Grubu) Çocukların Korunum Gelişim Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Değişkeni Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 48–65.
- Carlson, S. M., Moses, L. J., & Breton, C. (2002). How specific is the relation between executive function and theory of mind? Contributions of inhibitory control and working memory. *Infant and Child Development*, 11(2), 73–92. <https://doi.org/10.1002/icd.298>
- Cartwright, K. B. (2012). Insights From Cognitive Neuroscience: The Importance of Executive Function for Early Reading Development and Education. *Early Education & Development*, 23(1), 24–36. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.615025>
- Chan, J. Y.-C., & Scalise, N. R. (2022). Numeracy skills mediate the relation between executive

- function and mathematics achievement in early childhood. *Cognitive Development*, 62, 101154. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101154>
- Collins, A., & Koechlin, E. (2012). Reasoning, Learning, and Creativity: Frontal Lobe Function and Human Decision-Making. *PLoS Biology*, 10(3), e1001293. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001293>
- Common, D. L., & Pratt, D. (1981). Curriculum: Design and Development. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 6(4), 122. <https://doi.org/10.2307/1494364>
- Cooper-Kahn, J., & Foster, M. (2013). *Boosting executive skills in the classroom: A practical guide for educators*: John Wiley & Sons.
- Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2017). Executive function during teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 63, 168–175. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.023>
- Costa, A. L. (2001). *Toward a Model of Human Intellectual Functioning*.
- Deater-Deckard, K., Petrill, S. A., Thompson, L. A., & DeThorne, L. S. (2006). A longitudinal behavioral genetic analysis of task persistence. *Developmental Science*, 9(5), 498–504. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00517.x>
- Dewey, J. (. (1910). *How We Think*. Mass:D.C.Health. Lexington. Lawrence Erlbaum Associates.
- Diamond, A. (2002). Normal Development of Prefrontal Cortex from Birth to Young Adulthood: Cognitive Functions, Anatomy, and Biochemistry. In *Principles of Frontal Lobe Function* (pp. 466–503). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195134971.003.0029>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Doğruyol, B., Türküler Aka, B., & Enisoğlu Tilbe, E. (2018). Okul Tipinin Okul Öncesi Dönem Davranış Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(35).
- Early Childhood Assessment*. (2008). National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/12446>
- Elliott, R. (2003). Executive functions and their disorders. *British Medical Bulletin*, 65(1), 49–59. <https://doi.org/10.1093/bmb/65.1.49>
- Erden, M., & Akman, Y. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Arkadaş.
- Ezmeçi, F., & Akman, B. (2016). Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerileri Reggio

- Emilia Yaklaşımı Ve High/Scope Programı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi*, 1(1).
- Fassbender, C., Murphy, K., Foxe, J. J., Wylie, G. R., Javitt, D. C., Robertson, I. H., & Garavan, H. (2004). A topography of executive functions and their interactions revealed by functional magnetic resonance imaging. *Cognitive Brain Research*, 20(2), 132–143. <https://doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2004.02.007>
- Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Think*. UK: Stanley Thornes Ltd.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44–51. <https://doi.org/10.1037/a0038256>
- García-Madruga, J. A., Gómez-Veiga, I., & Vila, J. Ó. (2016). Executive Functions and the Improvement of Thinking Abilities: The Intervention in Reading Comprehension. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00058>
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31–60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Gartstein, M. A., Bridgett, D. J., Young, B. N., Panksepp, J., & Power, T. (2013). Origins of Effortful Control: Infant and Parent Contributions. *Infancy*, 18(2), 149–183. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2012.00119.x>
- Gathmann, B., Schiebener, J., Wolf, O. T., & Brand, M. (2015). Monitoring supports performance in a dual-task paradigm involving a risky decision-making task and a working memory task. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00142>
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000). TEST REVIEW Behavior Rating Inventory of Executive Function. *Child Neuropsychology*, 6(3), 235–238. <https://doi.org/10.1076/chin.6.3.235.3152>
- Gough, D. (1991). *Thinking About Thinking*. National Association of Elementary School Principals.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4(1). <https://doi.org/10.1037/1522-3736.4.1.41a>
- Groppe, K., & Elsner, B. (2015). The influence of hot and cool executive function on the development of eating styles related to overweight in children. *Appetite*, 87, 127–136. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2014.12.203>

- Harvey, H. A., & Miller, G. E. (2017). Executive Function Skills, Early Mathematics, and Vocabulary in Head Start Preschool Children. *Early Education and Development*, 28(3), 290–307. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1218728>
- Hendricks, P. (2020). Messy Learning in Student-Driven Classrooms. *Roeper Review*, 42(1), 68–70. <https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1689595>
- Hendry, A., Jones, E. J. H., & Charman, T. (2016). Executive function in the first three years of life: Precursors, predictors and patterns. *Developmental Review*, 42, 1–33. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.005>
- Hester, R., & Garavan, H. (2005). Working memory and executive function: The influence of content and load on the control of attention. *Memory & Cognition*, 33(2), 221–233. <https://doi.org/10.3758/BF03195311>
- Huizinga, M., Dolan, C. V., & van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, 44(11), 2017–2036. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.01.010>
- Huston-Stein, A., Friedrich-Cofer, L., & Susman, E. J. (1977). The Relation of Classroom Structure to Social Behavior, Imaginative Play, and Self-Regulation of Economically Disadvantaged Children. *Child Development*, 48(3), 908. <https://doi.org/10.2307/1128340>
- Isquith, P. K., Gioia, G. A., & Espy, K. A. (2004). Executive Function in Preschool Children: Examination Through Everyday Behavior. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 403–422. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2601_3
- Jackman, H. L. (2012). *Early Education Curriculum: A Child's Connection to the World*. Wadsworth Cengage Learning.
- Jacobson, L. A., Koriakin, T., Lipkin, P., Boada, R., Frijters, J. C., Lovett, M. W., Hill, D., Willcutt, E., Gottwald, S., Wolf, M., Bosson-Heenan, J., Gruen, J. R., & Mahone, E. M. (2017). Executive Functions Contribute Uniquely to Reading Competence in Minority Youth. *Journal of Learning Disabilities*, 50(4), 422–433. <https://doi.org/10.1177/0022219415618501>
- Jusienė, R., Rakickienė, L., Breidokienė, R., & Laurinaitytė, I. (2020). Executive function and screen-based media use in preschool children. *Infant and Child Development*, 29(1). <https://doi.org/10.1002/icd.2173>
- Karakelle, S., & Ertuğrul, Z. (2012). Zihin Kuramı ile Çalışma Belleği, Dil Becerisi ve Yönetici İşlevler Arasındaki Bağlantılar Küçük (36-48 ay) ve Büyük (53-72 ay) Çocuklarda Farklılık Gösterebilir mi? *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(40), 1–25.

- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Kitta, S., & Kapinga, O. S. (2015). Towards designing effective preschool education programmes in Tanzania: What can we learn from theories? *Journal of Education and Practice*, 6(5), 180–185.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The Development of Self-Regulation in the First Four Years of Life. *Child Development*, 72(4), 1091–1111. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00336>
- Kol, S. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim Ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1–21.
- Korkman, M., & Kemp, S. L. (2010). *Essentials of NEPSY-II Assessment*. John Wiley & Sons.
- Korkman, M., Kemp, S. L., & Kirk, U. (2001). Effects of Age on Neurocognitive Measures of Children Ages 5 to 12: A Cross-Sectional Study on 800 Children From the United States. *Developmental Neuropsychology*, 20(1), 331–354. https://doi.org/10.1207/S15326942DN2001_2
- Korkmaz, B., Njiokiktjien, C., & Verschoor, C. A. (2013). *Children's Social Relatedness: An Embodied Brain Process*. Suyi Publications.
- Kroesbergen, E. H., van 't Noordende, J. E., & Kolkman, M. E. (2014). Training working memory in kindergarten children: Effects on working memory and early numeracy. *Child Neuropsychology*, 20(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/09297049.2012.736483>
- Labinjoh, J. (1998). Modernization 'Theories': A Critical Re-Examination. *Annals of the Social Science Academy of Nigeria*, 10(1). <https://doi.org/10.36108/ssan/8991.01.0110>
- Lehto, J. E., Juujärvi, P., Kooistra, L., & Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 59–80. <https://doi.org/10.1348/026151003321164627>
- Lewit, E. M., & Baker, L. S. (1995). School Readiness. *The Future of Children*, 5(2), 128. <https://doi.org/10.2307/1602361>
- Lezak, M. D. (1995). *Neuropsychological Assessment*. Oxford University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Lunt, L., Bramham, J., Morris, R. G., Bullock, P. R., Selway, R. P., Xenitidis, K., & David, A. S. (2012). Prefrontal cortex dysfunction and 'Jumping to Conclusions': Bias or deficit? *Journal of Neuropsychology*, 6(1), 65–78. <https://doi.org/10.1111/j.1748->

- Masten, A. S., Herbers, J. E., Desjardins, C. D., Cutuli, J. J., McCormick, C. M., Sapienza, J. K., Long, J. D., & Zelazo, P. D. (2012). Executive Function Skills and School Success in Young Children Experiencing Homelessness. *Educational Researcher*, 41(9), 375–384. <https://doi.org/10.3102/0013189X12459883>
- McCabe, L. A., Cunningham, M., & Brooks-Gunn, J. (2004). The development of self-regulation in young children: Individual characteristics and environmental contexts. *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*, 340–356.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: the role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307–329. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00069-7)
- McConnell, J. V., & P. Philipchalk, R. (1992). *Understanding human behavior*. Holt, Rinehart and Winston Inc.
- McGuinness, C. (2000). *ACTS (Activating Children's Thinking Skills) A methodology for enhancing thinking skills*. ESRC TLRP First Programme Conference.
- Miller, P. H. (2017). *Gelişim Psikolojisi Kuramları* (B. ONUR (Ed.)). İMGE KİTAPEVİ.
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2017). Unity and Diversity of Executive Functions: Individual Differences as a Window on Cognitive Structure. *Cortex*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2016.04.023>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Montessori, M. (2015). *Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler* (S. Darcan Çiftçi (Ed.)). Kaknüs Yayınları.
- O’Meagher, S., Norris, K., Kemp, N., & Anderson, P. (2019). Examining the relationship between performance-based and questionnaire assessments of executive function in young preterm children: Implications for clinical practice. *Child Neuropsychology*, 25(7), 899–913. <https://doi.org/10.1080/09297049.2018.1531981>
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları*. Epilson Yayınları.
- Paxson, C., & Schady, N. (2007). Cognitive Development among Young Children in Ecuador. *Journal of Human Resources*, XLII(1), 49–84. <https://doi.org/10.3368/jhr.XLII.1.49>
- Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D. F. (1998). *Applied Child Study A Developmental Approach*.

Lawrence Erlbaum Associates.

- Presseisen, B. Z. (1986). Critical Thinking And Thinking Skills: State Of The Art Definitions And Practice In Public Schools. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Pressisen, B. (2001). *Thinking Skills: Meanings, Models and Materials*.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2008). *An Introduction to Applied Multivariate Analysis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203809532>
- Ready, D. D., LoGerfo, L. F., Burkam, D. T., & Lee, V. E. (2005). Explaining Girls' Advantage in Kindergarten Literacy Learning: Do Classroom Behaviors Make a Difference? *The Elementary School Journal*, 106(1), 21–38. <https://doi.org/10.1086/496905>
- Renninger, K. A., & Wozniak, R. H. (1985). Effect of interest on attentional shift, recognition, and recall in young children. *Developmental Psychology*, 21(4), 624–632. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.4.624>
- Şahin, G., & Arı, R. (2016). Okul Öncesi Çocukların Yürütücü İşlevleri Ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Journal of Education Sciences*, 6(6).
- Salimpoor, V. N., & Desrocher, M. (2006). Increasing the utility of EF assessment of executive function in children. *Developmental Disabilities Bulletin*, 34(1–2), 15–42.
- Scheibel, R. S., Pearson, D. A., Faria, L. P., Kotrla, K. J., Aylward, E., Bachevalier, J., & Levin, H. S. (2003). An fMRI study of executive functioning after severe diffuse TBI. *Brain Injury*, 17(11), 919–930. <https://doi.org/10.1080/0269905031000110472>
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim - Kuramdan Uygulamaya*. Ertem Matbaacılık.
- Sevinç, M., & Palut, B. (2015). Öğretmen Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyulması ve Geçerlik - Güvenirlik Çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2).
- Sezgin, E. (2016). Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin (ÇODDÖ) Uyarlanması: *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2). <https://doi.org/10.17860/efd.15303>
- Shallice, T. (2002). Fractionation of the Supervisory System. In *Principles of Frontal Lobe Function* (pp. 261–277). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195134971.003.0017>
- Son, S.-H., & Meisels, S. J. (2006). The Relationship of Young Children's Motor Skills to Later School Achievement. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), 755–778. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0033>

- Sonuga-Barke, E. J. S., Dalen, L., Daley, D., & Remington, B. (2002). Are Planning, Working Memory, and Inhibition Associated With Individual Differences in Preschool ADHD Symptoms? *Developmental Neuropsychology*, 21(3), 255–272. https://doi.org/10.1207/S15326942DN2103_3
- St. John, T., Dawson, G., & Estes, A. (2018). Brief Report: Executive Function as a Predictor of Academic Achievement in School-Aged Children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(1), 276–283. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3296-9>
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2003). Teaching for Successful Intelligence: Principles, Procedures, and Practices. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 207–228. <https://doi.org/10.1177/016235320302700206>
- Swiecicka, E. M., & Russell, A. (1991). The play preferences of preschool girls and boys: The effects of programme structure and teacher participation. *Early Child Development and Care*, 74(1), 109–121. <https://doi.org/10.1080/0300443910740109>
- Taggart, G., Ridley, K., Rudd, P., & Benefield, P. (2005). *Thinking skills in the early years: a literature review*. National Foundation for Educational Research.
- Taufik, M., & Firdaus, E. (2021). Saylor, Alexander and Lewis’s Curriculum Development Model for Islamic Education in Schools. *Jurnal Kajian Peradaban Islam*, 4(2), 91–98. <https://doi.org/10.47076/jkpi.v4i2.77>
- Toplak, M. E., West, R. F., & Stanovich, K. E. (2013). Practitioner Review: Do performance-based measures and ratings of executive function assess the same construct? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(2), 131–143. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12001>
- Traverso, L., Viterbori, P., & Usai, M. C. (2015). Improving executive function in childhood: evaluation of a training intervention for 5-year-old children. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00525>
- Tuncer. (2018). *Okul Öncesi Çocuklarının Yürütücü İşlevlerinin Gelişimini Desteklemeye Yönelik Öğretmen Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi.
- Tuncer, M., & Kaysi, F. (2015). Öğretmen Adaylarının Üst Biliş Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 2(17342). <https://doi.org/10.19128/turje.181069>
- Wadsworth, B. J. (2015). *Piaget’nin Duyuşsal ve Bilişsel Gelişim Kuramı* (Z. Selçuk (Ed.)). Pegem Akademi.
- Wagner, R. K. (2000). Practical Intelligence. In *Handbook of Intelligence* (pp. 380–395). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.018>

- Walsh, G., Murphy, P., & Dunbar, C. (2007). Thinking skills in the early years: A Guide for Practitioners. *Collaboration with the EYEcep Team*.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk Psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, Y. (2016). Eğitim Sosyolojisi Perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramları Üzerine Sosyolojik Bir Analiz Denemesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 617. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000191537>
- Yılmaz, N. (2022). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerileri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Trakya Üniversitesi.
- Zelazo, P. D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1(1), 297–301. <https://doi.org/10.1038/nprot.2006.46>

EKLER

Ek-1 MEB Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.05.2023-631558



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-36380087-605.01-631558
Konu : Araştırma İzni Nazlı ALBAYRAK

02.05.2023

DAĞITIM YERLERİNE

Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı Dr.Öğr.Üyesi Hale KOÇER danışmanlığındaki 202154018018 numaralı öğrencisi Nazlı ALBAYRAK'ın "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Düşünme Becerilerinin Devam Ettikleri Okul Programına Göre İncelenmesi" isimli araştırmasını İlimiz Muratpaşa ve Konyaaltı İlçelerinde bulunan İlköğretim Okulları öğrencilerine uygulayabilme isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 25.04.2023 tarih ve 74925651 sayılı yazısı Ek'te gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Müdür

Ek: Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yazısı

Dağıtım:
Temel Eğitim Anabilim Dalı Başkanlığına
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Hale KOÇER

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSRHNE9TE3 Pin Kodu :67562
Akdeniz Üniversitesi Enstitüler Binası A Blok 3. Kat ANTALYA
Telefon No:0 242 227 00 85 Faks No:0 242 226 19 30
e-Posta:ebe@akdeniz.edu.tr Elektronik Ağ:http://ebe.akdeniz.edu.tr
Kep Adresi:akdenizuniversitesi@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5543&eD=BSRHNE9TE3&eS=631558>

Bilgi için: Yusuf ÜLGER
Unvan: Bilgisayar İşletmeni



Telefon No: 1433

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

Ek-2 Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.03.2023-605943



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 20.03.2023

TOPLANTI SAYISI : 07

KARAR SAYISI : 119

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü **Dr. Öğr. Üyesi Hale KOÇER**'in danışmanlığını, **Nazlı ALBAYRAK**'ın araştırmacılığını üstlendiği, *"Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Düşünme Becerilerinin Devam Ettikleri Okul Programlarına Göre İncelenmesi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

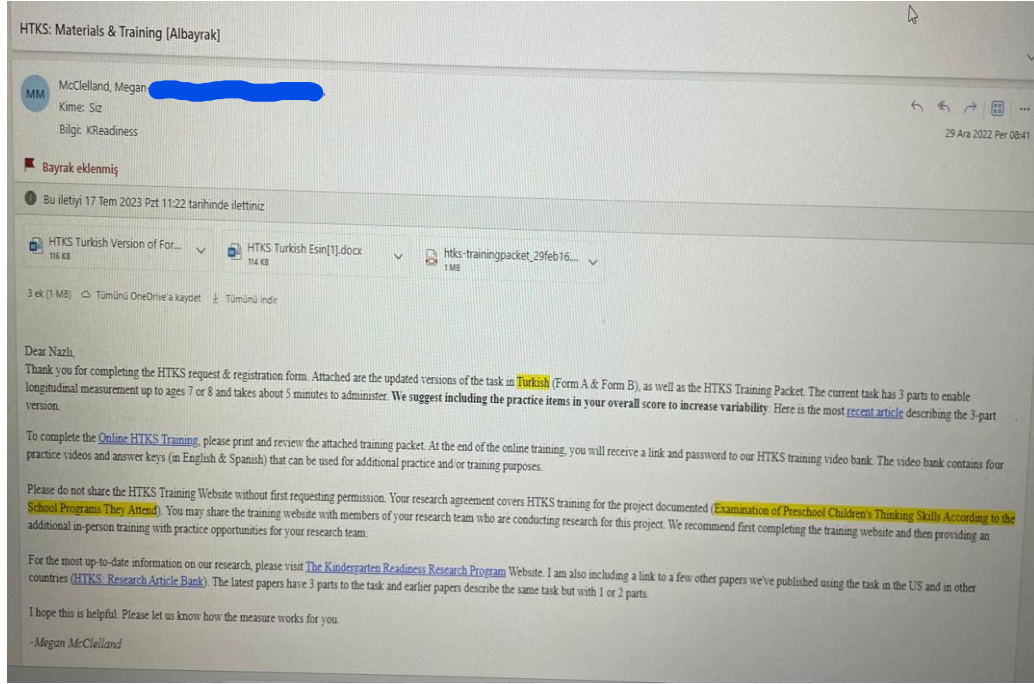
Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

Ek-3 BADO Uygulama İzni



Ek-4 BADO Uygulama Sertifikası

Head-Toes-Knees-Shoulders ONLINE TRAINING

Certificate of Completion

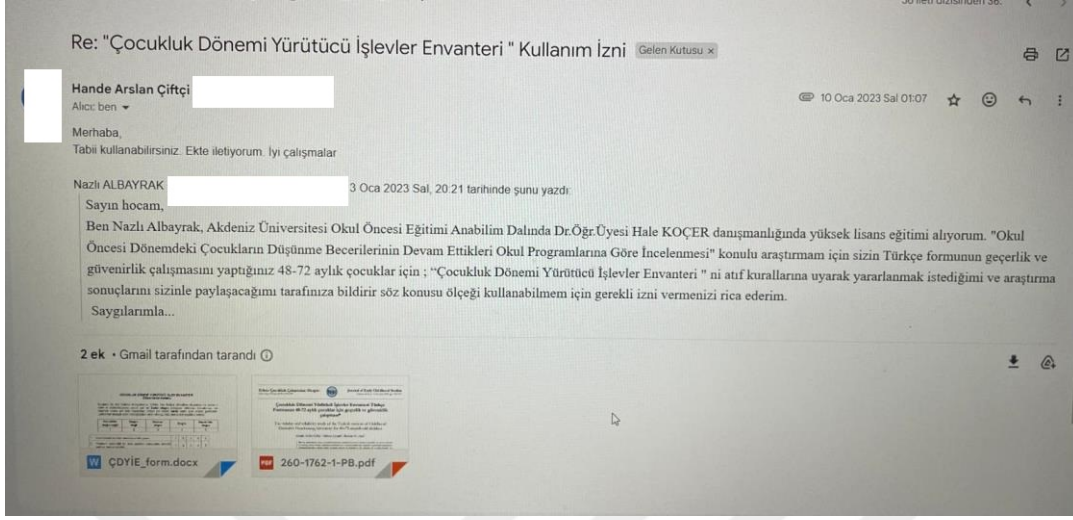
Nazlı ALBAYRAK

This certifies that the above named individual has completed the online HTKS Training. The Kindergarten Readiness Research Team has been notified that you have completed the training. Please contact [\[redacted\]](#) if you have any questions.

Oregon State
UNIVERSITY

Megan McClelland, Ph.D.
Katherine E. Smith Healthy Children and Families Professor
Human Development and Family Sciences

Ek-5 ÇDYİE Uygulama İzni



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Nazlı Albayrak

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : 2011-2015 İnönü Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : 2021-2024 Akdeniz Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : 2015 Bitlis Mutki Ulaş Köyü İlkokulu
2017 Bitlis Kavakbaşı Anaokulu
2018 Aydın Gökkiriş İlkokulu
2019-2021 Kemer Arslanbucak Anaokulu
2022- Göynük Atatürk İlkokulu

İNTİHAL RAPORU

Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Yürütücü İşlev
Becerilerinin Devam Ettikleri Eğitim Programlarının
Yapılandırılma Düzeyine Göre Karşılaştırılması

ORJİNALLİK RAPORU

% 19	% 18	% 9	% 8
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 5
2	acikerisim.akdeniz.edu.tr İnternet Kaynağı	% 2
3	dspace.trakya.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 2
4	tegm.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	% 1
6	dspace.akdeniz.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
7	dspace.akdeniz.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
8	openaccess.hacettepe.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1

9lib.net

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumun 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

05.07.2024

Nazlı Albayrak