

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARIN YÜRÜTÜCÜ
İŞLEVLERİNİ DESTEKLEYEN STRATEJİLERİ KULLANMA
YETERLİLİKLERİ İLE ÇOCUKLARIN YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SAİDE NUR GEDİL

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ AHMET SAKİN

MAYIS 2024

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARIN YÜRÜTÜCÜ
İŞLEVLERİNİ DESTEKLEYEN STRATEJİLERİ KULLANMA
YETERLİLİKLERİ İLE ÇOCUKLARIN YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SAİDE NUR GEDİL

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ AHMET SAKİN

MAYIS 2024

BİLDİRİM

Bu çalışma için elde etmiş olduğum tüm verileri ve dokümanları akademik kurallara uygun bir şekilde elde ettiğimi, bütün veri ve bulguları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım hiçbir veriyi değiştirmedeğimi, yararlandığım kaynaklara uygun biçimde atıfta bulunduğumu, tezin tarafımdan oluşturulduğunu ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu'na uygun olarak yazıldığını belirtirim.

SAİDE NUR GEDİL



Canım aileme...

JÜRİ ÜYELERİ

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Yürütücü İşlevlerini Destekleyen Stratejileri Kullanma Yeterlilikleri İle Çocukların Yürütücü İşlevlerinin İncelenmesi” başlıklı bu yüksek lisans tezi Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Emel TOK

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Esra Betül KÖLEMEN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SAKİN



ÖNSÖZ

Bu çalışmanın yürütülmesinde ve planlanmasında bilimsel desteğini esirgemeyen danışman hocam Dr. Ahmet SAKİN'e teşekkür ederim.

Yüksek lisansım sürecinde benden desteğini esirgemeyen, motivasyonumu yükselten ve araştırmama görüşleriyle önemli katkılar sunan Merve ATALAY İYİCE'ye, Mukaddes AY'a, Halime ÖZDEMİR BAYRAM'a ve Şeyda BOZKURT'a teşekkür ederim.

Bu süreçte yanımda varlığını hissettiren, desteğini esirgemeyen, akademik başarılarını takdir ettiğim canım arkadaşım Bena GÜLOĞLU'na ve canım arkadaşım Erva Nur DİNÇ'e teşekkür ederim.

Hayatımı güzelleştiren her koşulda yanımda olan yüzümü güldüren, canım kardeşim Sümeyye GEDİL ve canım kardeşim Muhammed İsa GEDİL'e teşekkür ederim.

Hayat boyu benden desteklerini esirgemeyen, her koşulda yanımda olan, hayatımın en güzel şansları canım annem Emel GEDİL ve canım babam Kadir GEDİL'e teşekkür ederim

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARIN YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLERİNİ DESTEKLEYEN STRATEJİLERİ KULLANMA YETERLİLİKLERİ İLE ÇOCUKLARIN YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLERİNİN İNCELENMESİ

Saide Nur GEDİL, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğrt. Üyesi Ahmet SAKİN

Sakarya Üniversitesi, 2024.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin yürütücü işlev stratejileri kullanma yeterlilik düzeylerini belirlemek, okul öncesi öğretmenlerinin yürütücü işlev stratejileri kullanma yeterliliklerinin okul öncesi çocuklarına etkisini incelemek ve okul öncesi öğretmenlerinin yaş ve kıdem gibi boyutlarının okul öncesi çocukların yürütücü işlev stratejileri geliştirmede etkisinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu çalışmada seçkisiz örnekleme yöntemi ile araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile çalışılmıştır. Çalışmanın evreni 48-72 aylık okul öncesi eğitimi alan çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmaya Sakarya ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulu ve anasınıflarına kayıtlı 48-72 aylık 320 çocuk dahil edilmiştir. Çocukların aileleri çalışmaya katılmaları için izin vermişlerdir. Örneklem, bu eğitim kurumlarında görev yapan 75 öğretmenden oluşmaktadır. "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Yürütücü İşlevlerini Destekleyen Stratejileri Kullanma Yeterliliklerini Değerlendirme Aracı" ve araştırmacı tarafından oluşturulan 'Öğretmen Bilgi Formu' Sakarya ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğretmenlerin test sonuçlarına göre aldıkları puanlar sıralanmıştır. Sıralamaya göre puanı yüksek olan 14 öğretmen ve puanı düşük olan 14 öğretmenler seçilmiş olup bu öğretmenler yüksek ve düşük puanlı öğretmenler olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu iki grup öğretmenlerin öğrencilerine 'Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE)-Öğretmen Formu' uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE)- Öğretmen Formu puanlarında öğretmenlerin yürütücü işlev stratejilerini kullanma yeterliliklerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin yürütücü işlev stratejileri kullanma yeterliliklerinin öğretmenlerin yaşına, kıdemine ve eğitim

durumuna göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma sonucunda yürütücü işlevleri destekleyen stratejileri kullanma yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin çocuklarının yürütücü işlevleri kullanma faaliyetlerinin yüksek olduğu, yürütücü işlevleri destekleyen stratejileri kullanma yeterliliği düşük olan öğretmenlerin öğrencilerinin yürütücü işlevleri kullanma faaliyetlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Çocukların Yürütücü İşlevleri, Ketleyici Kontrol, Çalışan Bellek



ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS' COMPETENCIES IN USING STRATEGIES THAT SUPPORT CHILDREN'S EXECUTIVE FUNCTIONING AND CHILDREN'S EXECUTIVE FUNCTIONING

Saide Nur GEDİL, Master's Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Ahmet SAKİN

Sakarya University, 2024.

The aim of this study is to examine the executive functioning skills of 48-72 month-old children receiving preschool education according to teachers' competencies in using strategies that support executive functioning. A non-random sample technique, and the descriptive survey model, a quantitative research approach, were used in the study. The preschoolers aged 48–72 months made up the study's population. The sample included 320 children, ages 48 to 72 months, who attended official preschools and kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in Sakarya province and whose parents granted permission to participate in the study. The sample also included 75 teachers who work in official preschools and kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in Sakarya province. The 'Tool for Assessing the Competence of Preschool Teachers to Use Strategies Supporting Children's Executive Functions' and the Teacher Information Form created by the researcher were applied to the teachers within the official kindergartens and preschools affiliated with the Ministry of National Education in Sakarya province. The application led to a ranking of the teachers' test scores based on the results. The 'Childhood Executive Functions Inventory (CIEF)-Teacher Form' was administered to the students of these two groups of teachers: 14 teachers with high scores were divided into two groups as high-scoring teachers, and 14 teachers with low scores were divided into two groups as low-scoring teachers. The study's findings indicated that there was a substantial difference in teachers' scores on the Childhood Executive Functions Inventory (CIEF)-Teacher Form based on their proficiency with executive function techniques. Nonetheless, there was no discernible variation observed in the instructors' age, seniority, or level of education. The study's findings showed that students of instructors who were highly competent in implementing executive function-supporting strategies had high levels of executive

functioning activities, while students of instructors who were less proficient in this area had low levels.

Keywords: Preschool Education, Children's Executive Functions, Inhibitory Control, Working Memory



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
İTHAF	ii
JÜRİ ÜYELERİ.....	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın amacı.....	4
1.3. Araştırmanın önemi	4
1.4. Problem cümlesi	4
1.5. Alt problemler	4
1.6. Varsayımlar	5
1.7. Sınırlılıklar	5
1.8. Tanımlar	5
BÖLÜM II.....	6
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Okul öncesi eğitim.....	6
2.1.1. Okul öncesi eğitimin tanımı	6
2.1.2. Okul öncesi eğitimin önemi	7
2.1.3. Okul öncesi eğitimin amacı.....	11
2.2. Okul öncesi eğitimin gelişim alanları	14
2.2.1. Sosyal ve duygusal gelişim	14
2.2.2. Fiziksel Gelişim ve Sağlık Gelişimi	14
2.2.3. Dil Gelişimi.....	15
2.2.4. Bilişsel Gelişim	16
2.3. Yürütücü işlevler	16
2.3.1. Yürütücü işlevin tanımı	16
2.3.2. Yürütücü işlevlerin alt bileşenleri	17
2.3.3. Yürütücü işlevlerin gelişimi.....	21
2.3.4. Okul öncesi çocuklarında yürütücü işlevlerin değerlendirilmesi	23

2.3.5. Okul öncesi dönemde yürütücü işlevler.....	27
2.3.6. Yürütücü işlevlerin desteklenmesinin önemi	27
2.3.7. Yürütücü işlevleri geliştiren yaklaşımlar	28
2.3.8. Okul öncesi çocuklar ve yürütücü işlev	30
2.4. İlgili araştırmalar	30
2.4.1. Yurt dışında yapılan çalışmalar	30
2.4.2. Yurt içinde yapılan çalışmalar.....	32
BÖLÜM III.....	37
YÖNTEM	37
3.1. Araştırmanın yöntemi	37
3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme	37
3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri	38
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	39
3.3.2. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlevlerini destekleyen stratejileri kullanma yeterlilikleri ölçeği	39
3.3.3. Çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanteri (ÇDYİE)- öğretmen formu	40
3.4. Verilerin analizi	41
BÖLÜM IV	43
BULGULAR	43
4.1. Problem cümlelerine ilişkin bulgular.....	43
4.1.1. Okul öncesi öğretmenlerinin yürütücü işlev stratejileri kullanma yeterliliklerine ilişkin bulgular	43
4.1.2. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlevlerini destekleyen stratejileri kullanma yeterliliklerinin öğretmenlerin yaşına ilişkin bulgular	45
Bu alt boyutta 20-30 yaş grubu 31 ve 41 yaş grubunun puanları 53 ve üzeri yaş grubuna göre puanları daha anlamlı bulunmuştur.	47
4.1.3. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlevlerini destekleyen stratejileri kullanma yeterliliklerinin öğretmenin kıdemine ilişkin bulguları	47
4.1.4. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlevlerini destekleyen stratejileri kullanma yeterliliklerinin çocukların yürütücü işlevleriyle ilişkilerine ilişkin bulgular	49
BÖLÜM V.....	51
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	51
5.1. Sonuç ve tartışma.....	51
5.2. Öneriler	54
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler	54
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler	54

KAYNAKÇA	55
EKLER	69
Ek.1. Etik kurul onayı.....	69
Ek.2. Veri toplama araçları	70
2.1. Öğretmen bilgi formu	70
2.2 Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlevlerini destekleyen stratejileri kullanma yeterliliklerini değerlendirme aracı	71
2.3 Çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri-öğretmen formu	72
Ek.3. Ölçek izni.....	73



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Demografik Özelliklerin Dağılımı.....	38
Tablo 2. OÖÇYDKD Ölçeğın Alt Boyut Puanlarının Normallığının Sınanması t testi analizi.....	39
Tablo 3. ÇDYİE ve Alt Boyut Puanlarının Normallığının Sınanması.....	41
Tablo 4. OÖÇYDKD Ölçeğın Alt Boyut Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	42
Tablo 5. OÖÇYDKD Ölçeğın Alt Boyut Puanlarının Öğretmen Yaşına Göre Karşılaştırılması.....	44
Tablo 6. OÖÇYDKD Ölçeğın Alt Boyut Puanlarının Öğretmen Kıdemine Göre Karşılaştırılması.....	45
Tablo 7. Öğretmenlerin Puanlarına Göre Öğrencilerinin Grup Özelliklerin Dağılımı.....	46
Tablo 8. ÇDYİE ve Alt Boyut Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	46
Tablo 9. ÇDYİE ve Alt Boyut Puanlarının Gruba göre Karşılaştırılması.....	47

SİMGELER VE KISALTMALAR

Yİ : Yürütücü İşlevler

ÇDYİE-Ö : Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri-Öğretmen Formu

OÖÇYDKD:Okul Öncesi Öğretmenlerin Çocukların Yürütücü İşlevlerini Destekleyen Stratejileri Kullanma Yeterliliklerini Değerlendirme Formu



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem durumu

Çocuklar doğduklarında birçok özellikler ve becerilerle dünyaya gelirler (Kawaguchi, 2011). Çocukların doğuştan getirdiği bu özellikler ve beceriler hayatları boyunca elde edecekleri başarı, sosyal hayata uyum ve bulunduğu çevre ile etkileşimler için gereklidir (Rhoades, Greenberg, Lanza ve Blair, 2011). Bu becerilerin geliştirilmesi, çocukların performansının artırılması ve çocukların kendine yetebilmesi için yapmak istediği kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için yaptığı davranışlar ve rollere katılımı performansı etkiler (Johansen, Eriksen, 2021). Bir sonucu etkilemek veya sorunu çözümüne kavuşturmak için kullandığımız becerilerimiz; iletişim, bilişsel esneklik, çalışan bellek, regülasyon, ket vurma, kendine güven, kişisel değerler, sosyal beceriler vb. olarak sayılabilir ve bu beceriler roller için gereklidir (Miyake, Friedman ve Emerson 2000). Çocukların kritik dönemlerini kapsayan hayatları için önemli dönemlerinden biri olan çocukların okul hayatı için kritik rol oynayıcılar yürütücü işlevlerdir. Başta okula uyumdan, öğretmenler ve çocukların ilişkisinin pozitif yönde kurulmasına, çocukların akademik, duygusal, sosyal, kültürel ve davranışsal kriterlerini karşılamasına ve akademik olarak sınıf düzeyinde ilerlemesine kadar etkili bir işlevdir (Turan, 2023).

Bilinçli ve belirli bir hedefe yönelik problem çözme sürecine dahil olan belirli bir dizi dikkat düzenleme becerisini içinde barındıran yapı olarak çok boyutlu olan yürütücü işlevler, özellikle aniden gelişen, çözümü henüz belirlenmemiş yeni veya karmaşık problemlerin çözümü söz konusu olduğunda, yani öğrenilmiş davranışların etkili olmadığı zamanlarda bireye faydası vardır. Yürütücü işlevler, hedefi belirleme, belirli bir stratejiyi planlama, kaynakları düzenlemede, belirli sorunların çözülmesi için seçilen yönlerine odaklanma, dikkatini belirli bir süre sürdürebilme, etkili stratejiler yürütme, ilerlemeyi izleme, durumu etkili bir şekilde ölçme ve bu ölçüm sonunda elde edilen sonuçlara göre gerektiğinde yeniden düzenlemelerde bulunma gibi beceriler geliştirmeye dayalı bağımsız ve hedefe yönelik davranışların tamamını içerir (Gallagher, Bulteau, Cohen, Michaud, 2020). Bununla birlikte, yürütücü işlevler üzerine çalışanlar genellikle bu becerileri farklı yönleriyle teorik arka planlara dayalı olarak kavramsallaştırmaya çalışmaktadır ama henüz araştırmacılar yürütücü

işlevlerle ilgili tek bir tanım üzerinde tam bir fikir birliği oluşturmamışlardır. (Jacob&Parkinson, 2015; Nilsen vd.,2017). Buna dayanarak öz düzenlemeye dayalı öğrenme, yürütücü işlevlerin öğrenme sürecine bağlamsal olarak uygulanması olarak düşünülebilir (Effeney, Carroll, Bahr, 2018). Uygun yürütücü işlev becerileri, akademik açıdan görevlerin etkili bir şekilde yapılabilmesi, verimli öğrenme becerilerini geliştirme ve bunların sonucunda akademik başarı için önemli bir noktaya sahiptir. Yürütücü işlevleriyle ilgili yapılmış olan çalışmalar, yürütücü işlevlerinin başarılı bir öğrenme süreci geçirme ve sürece dayalı oluşan başarı sonucu ile ilişkili olduğunu bildirmekte (Ahmed, Tang, Waters, Davis-Kean, 2019; Willoughby, Wylie, Little, 2019) bu sonuçtan yola çıkarak zayıf yürütücü işlev becerilerine sahip olan öğrencilerin başarılı bir öğrenme süreci geçiremeyeceği buna bağlı olarak akademik açıdan düşük performans gösterme ihtimali olduğu söylenebilir (Bijvank, Tonnaer, Jolles, 2017; Zelazo, Carlson, 2020).

Bununla birlikte, yürütücü işlevlerinin önemini sadece akademik becerilere bağlamamak gerekir akademik başarıdan ziyade bilincinde gerçekleşen eylemlerin ve bu zihinde gerçekleşen eylemleri gerçek yaşama aktarma sürecinde hedefe yönelik bir şekilde planlanmasını sağladıkları için birçok alanda örneğin iş başarısında, kişisel başarılarında, aile hayatında ve sosyal hayattaki başarı için de gereklidir (Gallagher, Bulteau, Cohen, Michaud, 2020). Yürütücü işlevler birçok alanda bireyin hayatına katkı sağladığı gibi sağlıklı yaşam ve bireyin yaşam kalitesinin artmasıyla da ilişkilidir (Cushman GK, West KB, Davis, LaMotte, Eaton, Gutierrez-Colina, 2015). Sonuç olarak, yürütücü işlevler sürekli değişen, anlık ortamlara uyum sağlamada ve günlük hayata entegre olmada mühim bir etkisi vardır. Bu etkisinden dolayı yürütücü işlevlere hayat boyu refaha ulaşmada ve hayatta her açıdan başarı elde etmenin kilit noktasını oluşturur denilebilir. Çocuklar için verilen çağdaş eğitimin nihai amacı, çocukları değişen ve gelişen dünyada yetkin vatandaşlar olmaları için gerekli becerilerle donatmak olduğundan (Ghanizadeh, 2017; Yang, Hoskins, 2020), çocuklarda yürütücü işlevlerinin geliştirilmesi eğitimin önceliklerinden biri olmalı ve yaşam boyu geliştirilebilir olduğundan üniversite eğitimine kadar eğitim sürecinin bir parçası olmalıdır (Escolano-Pérez, Romero-Galisteo, Rodríguez-Medina, Gálvez-Ruiz, 2022).

Yürütücü işlev performansına dayalı skorları diğer gruba göre iyi olan bireyler (yaşıtlarına kıyasla) çeşitli akademik ölçütlerde diğer gruptan daha başarılı olma eğilimindedir. Örneğin, okula daha başarılı geçişler (Müller vd.,2017), ilkokulda (Monette vd.,2011) ve ortaokulda (Samuels vd.,2016) akademik açıdan daha iyi, daha başarılı, daha

iyi ruh sağlığı (Diamond,2013) ve daha iyi uzun vadeli istihdam potansiyeli (Bailey,2007) örnek verilebilir.

Okula bilişsel beceriler açısından yeterli düzeyde başlayan çocuklar, okul eğitiminde akademik olarak gelişmek ve akademik olarak ilerlemek için daha iyi bir konumda olurken, bilişsel beceriler açısından yeterli düzeyde olmayan çocuklar okul eğitiminde akademik olarak daha geride kalmaktadır buna bağlı olarak akademik olarak ilerlemesi yüksek olan gruba göre akademik başarıları daha düşük olabilir (Abenavoli vd., 2015). Doğumdan itibaren çocukların yaşamının ilk altı yıllık dönemini içine dahil eden okul öncesi dönemi, çocukların gelişiminin, çocukların büyümesinin etkili ve oldukça hızlı olduğu, çevre ile iletişiminin en fazla kurulduğu dönemdir (Zonneveld, Serpell, Parr ve Ellefson, 2022). Okul öncesi dönemdeki çocuklar başlıca temel alışkanlıklar kazanarak yaşamsal becerilerini geliştirir hem yetişkinlerle hem akranlarıyla olan çevre ile iletişimlerinden farklı deneyimler elde ederek sosyalleşir ve bilişsel becerilerini geliştirirler (Barnett, 1992; Oktay, 2010).

Çocukların gelişiminde yürütücü işlevlerin önemli rolü göz önünde bulundurulduğunda, geniş bir çocuk çalışmasında gelişiminin doğasını ve gelişimin seyrini anlamak önemlidir (Zonneveld, Serpell ve Parr, Ellefson, 2022).

Okul öncesi çocukların yürütücü işlev becerileri, bu yıllarda daha hızlı gelişir ve daha hızlı şekillenir bu nedenle çocuklar çevresel etkilere karşı daha hassastır (Zelazo ve Carlson, 2012). Ayrıca okul öncesi çocukların bu dönemde verilen eğitimin amaçları arasında çocuklara uyarıcı açısından zengin ortamlar sağlayarak çocukların potansiyellerini en iyi şekilde gerçekleştirmelerine destek olmak, çocukların düşünme kapasitelerini en iyi potansiyeline ulaştırmak, çocukları ilerideki akademik deneyimlere hazırlamak ve çocukları hayata hazırlamak yer almaktadır. Okul öncesi eğitiminin bu gayelere ulaşma amacıyla yapılabilecek en önemli adımlardan biri, çocukların zihinsel gelişiminin ve dolayısıyla sinaptik bağlantıların kurulma hızının en verimli olduğu ve yürütücü işlev becerilerinin geliştiği bu dönemde çocukların bu zihinsel becerilerini uyarıcılarla dolu ortamlarla desteklemektir (Oakley, 2004; Türkoğlu ve Uslu, 2016).

Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin yürütücü işlev stratejilerini etkili bir şekilde kullanma yeterliliği, çocukların öğrenme deneyimlerini şekillendirir ve onların gelecekteki başarısını belirlemede temel bir faktördür. Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin yürütücü işlev stratejilerini kullanma yeterliliğinin çocukların eğitim ve gelişimine olan etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın amacı

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin yürütücü işlev stratejilerini kullanma yeterliliklerini ölçmek ve bu bağlamda yeterliliği ölçülen okul öncesi öğretmenlerinin yeterliliği yüksek olan ve yeterliliği düşük olan öğretmenlerin çocuklarının yürütücü işlevleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

1.3. Araştırmanın önemi

Çocukların yürütücü işlevlerinin gelişmesi öğretmenlerin yürütücü işlevleri destekleyen stratejileri kullanma yeterlilikleriyle ilişkisi olabilir. Bu konunun araştırılmasının literatüre katkı sağlayacağı ve okul öncesi eğitim için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlevlerini destekleyen stratejileri kullanma yeterliliklerinin çocukların yürütücü işlevlerine etkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın bulguları, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yürütücü işlev stratejilerini destekleyen uygulamaları kullanma yeterliliklerinin çocukların yürütücü işlevleri arasındaki ilişkinin olumlu olduğunu gösterirse öğretmenlerin bu konuda gelişmesine ve öğretmenlere bu alanda uygun eğitimlerin hazırlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Problem cümlesi

Okul öncesi öğretmenlerinin 48-72 ay çocukların yürütücü işlevlerini destekleyen stratejileri kullanma yeterlilikleri ile çocukların yürütücü işlevleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

1.5. Alt problemler

- 1- Okul öncesi öğretmenlerinin yürütücü işlev stratejileri kullanma yeterlilikleri ne düzeydedir?
- 2- Okul öncesi öğretmenlerinin yürütücü işlev stratejilerini kullanma yeterlilikleri öğretmenlerin yaş özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Okul öncesi öğretmenlerinin yürütücü işlev stratejilerini kullanma yeterlilikleri öğretmenlerin kıdem özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

- 4- Okul öncesi öğretmenlerin yürütücü işlev stratejilerini kullanma yeterliliği yüksek olan öğretmenler ve yürütücü işlev stratejilerini kullanma yeterliliği düşük olan öğretmenler ile 48-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerileriyle anlamlı bir fark var mıdır?

1.6. Varsayımlar

Bu araştırmada;

1. Bu çalışmaya katılan katılımcıların kendilerine sunulan veri toplama araçlarını gönüllü ve samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar veri toplamak amacıyla kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, alt amaçlarda belirtilmiş olan değişkenler ile sınırlıdır.
3. Araştırma Sakarya ilinde 2022-2023 yılında eğitim veren merkez ilçelerinde bulunan anaokulları ve anasınıfları ile sınırlıdır.
4. Bu araştırma araştırma grubundaki öğretmenlerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Yİ: Yürütücü İşlevler

ÇDYİE: Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri

OÖÇYDKD:Okul Öncesi Öğretmenlerin Çocukların Yürütücü İşlevlerini Destekleyen Stratejileri Kullanma Yeterliliklerini Değerlendirme Formu

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul öncesi eğitim

2.1.1. Okul öncesi eğitimin tanımı

Okul öncesi eğitim dönemi, çocukluk döneminin ilk altı yılını kapsar. Çocukların kurumsal olarak eğitimle karşılaştıkları eğitim kurumu ilk kurum okul öncesi kurumudur. Okul öncesi kurumlarına yönelik birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Zembat (1992) okul öncesi eğitimin tanımını "çocuğun doğduğundan itibaren lise eğitimine kadar çocukların gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde sağlandığı, bireysel farklılıkların ve yeteneğin dikkate alındığı, olumlu kişiliğin temellerinin atıldığı, yaratıcının ortaya çıktığı, kendine güveninin artırıldığı, öğretmenlerin ve ebeveynlerin süreçte aktif olduğu sistemli bir eğitim zamanı, toplumu kültürel değerlere göre en güzel şekilde yön veren ve ilköğretime düzeyine hazırlayan, kendi içinde bütünlüğü olan bir eğitim süreci" olarak yapmıştır. (XIV. Millî Eğitim Şûrası, 1993).

Oğuzkan ve Oral (1995) okul öncesi eğitimi "çocuk doğduğundan ilkokula başlayınca dek geçen çocukluk dönemini kapsayan, bu dönem içinde bulunan çocukların farklılıklarına ve çocuğun ilerleme düzeylerine uygun uyarıcılarla dolu çevre olanakları sağlayan, çocuğun gelişim alanlarının tamamını toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en güzel şekilde yön veren bir eğitim süreci" şeklinde tanımlamıştır.

Okul öncesi eğitimi "doğumdan eğitime başladığı zamana kadar geçmiş olan süre içinde aile ve kurumlarda verilen ve çocuğun ilerleyen yaşamında önemli rol oynayan orantısız, psikomotor gelişimi, dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişimi, bilişsel gelişiminin büyük ölçüde tamamlandığı ve şekillendiği eğitim süreci" şekline Aral, Kandır ve Yaşar (2002) tanımlamıştır.

Ural ve Ramazan (2007), 0-6 yaş grubunun her türlü ilerlemelerine destek olmayı gayesi edinen belirli bir sistemi, düzeni olan programlı eğitim sürecini okul öncesi eğitim olarak adlandırıldığını vurgulamaktadır.

Kuru Turaşlı (2007) okul öncesi eğitimin tanımını "Doğumdan itibaren yaşamın ilk altı yılında çocukların gelişim durumlarına ve bireysel farklılıklarına uygun bir şekilde okul

öncesi dönem çocuğunun gelişim özelliklerini desteklemeyi, çocuğun içinde var olan potansiyeli en güzel şekilde değerlendirebilmesini ve kendini en iyi şekilde ifade edebilmesini sağlamak ve ilkokula yönelik bilişsel gelişimini desteklemeyi duygusal anlamda ve sosyal anlamda belirli bir yeterliliğe ulaşmasını amaçlar. Bir başka ifadeyle söylenebilir ki, ilköğretime hazırlamak için, "okul öncesi dönem çocuğunun dahil olduğu toplumun kültürel değerleri hakkında bilgi sahibi olması, bulunduğu kültürü benimsemesi ve kültüre uyum sağlaması için uygun ve uyarıcı açıdan zengin bir ortam sağlayan, okul öncesi eğitimi, çocuğun aile ya da çocuk için hazırlanan alternatif programlar içinde yer alan sistemli ve planlı eğitim verme süreci" şeklinde tanımlamıştır.

Okul öncesi eğitimin ilk kuluçka dönemlerini dahil eden, kurumda ve ailede yürütülebilen, bütün gelişim aşamalarında, çağdaş norm ve gelişmelerde desteklendiği, anne-baba ve öğretmenlerin ortak şekilde hareket ettiği ya da ortak olması gerektiği, çocukların bir üst eğitim kademesine hazır olmaları için ilk kurumsal olarak eğitim sürecine başladığını gözlemliyoruz.

2.1.2. Okul öncesi eğitimin önemi

Bireylerin hayatlarının ilk altı yıllık süreci, her açıdan gelişiminin en hızlı, gelişiminin en etkili, içinde yaşadığı sosyal çevresiyle etkileşiminin en yoğun olduğu yıllarıdır. Bu süre içinde, okul öncesi eğitim çocuğun kişisel ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre uyarlanmalıdır. Erken yaş döneminde çocuğa verilen okul öncesi eğitimin sadece çocuğa ve sadece aileye faydalı olmadığını bunların yanında okul öncesi eğitimin halk için gerekliliğinin olduğunun fark edilmesi, bu dönemde bulunan her çocuğunun mümkün mertebede erken yaşta eğitim almasının gerekli olduğu bütün çocuklara erken yaşta eğitim verme fikrini doğurmuştur. Okul öncesi dönemde çocuğu bulunan her ailelerin bu eğitimi alması için yeterli düzeyde bilinçli olmadığı ve ailelerin yeterli düzeyde paraya sahip olmadığı için, erken yaşta okul öncesi dönemde bulunan her çocuğun eğitim alabilmesini desteklemek gelişmiş ve gelişmeye çalışan ülkelerin genel olarak sorunlarının başında yer alır. Maddi fırsatların kısıtlı olması gibi sıkıntılara rağmen, okul öncesi dönem çocuklarının bu dönemde eğitim alma gereksinimi, okul öncesi dönem için yapılmış araştırmaların açıklanan bilimsel verilerin sonunda elde edilen verilere bakıldığında her çocuğa eğitimin fırsatını sağlanması hedefi, 'fırsat eşitliği' kavramıyla duyulmaya başlamıştır. (Özdemir, Bacanlı, Sözer, 2007)

Erken çocukluk döneminde okul öncesi eğitimini alabilen çocuklara ileri dönemlerinde okullaşma düzeyleri çocukların bütün gelişim alanlarındaki ilerlemeler ile eğitim fırsatlarına sahip olmayan çocukların ilerlemeleri arasında bulunan belirgin noktalar halkı ve bu alanda bulunan eğitimcileri bu noktada harekete geçmelerine neden olmuştur. Amerika harekete geçen 'Head Start' hareketi, yeterli imkânı olmayan yoksul ve yeterli düzeyde desteği olmayan çocukların gelişimlerine ve bu çocukların öğrenmelerine katkıda bulunmayı temele alan amacı, yapılmış olan ayrıntılı çeşitli incelemelerin sonuçlarının ortak ve doğal noktası 'aile destekli' eğitimde mevcuttur (Early Head Start Report, 2001). Bu head start hareketinin okul öncesindeki dönem için en önemli katkı alanı yeterli desteği olmayan çocuklara ve maddi anlamda yeterliliği olmayan çocuklara da ihtiyacı olan destek sağlandığında bu çocuklarında potansiyellerini en güzel şekilde tamamlayabilmeleridir.

Bu alandaki bilimsel araştırmaların katkıları hem evde hem de okulda erken çocukluk eğitiminin doğumdan itibaren çocuğun yaş grubuna ve çocuğun gelişim evresine göre düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Çocuk ve içinde bulunduğu sosyokültürel ortamın canlı bir iletişim içinde olması gerektiği açıktır.

2.1.2.1. Çocuk açısından okul öncesi eğitimin önemi

Yapılmış olan çalışmalar, bebeğin doğduğu andan itibaren bulunduğu yaşadığı sosyokültürel çevrenin etkisinde olduğu ve çocuğun pozitif yönde gelişiminin sağlanması için etrafındaki yetişkinlerden her anlamda desteklenmesinin önemli olduğu bilinmektedir. Çocuğun belli bir potansiyeli olduğunu ve bu potansiyelle doğduğu bilinmektedir. Çocuğa uygun çevre koşulları sağlandığında çocuğun doğuştan getirmiş olduğu potansiyellerini geliştirilebilecek en üst noktaya kadar geliştirmeleri süreç içinde olağan bir durum olduğunu söyleyebiliriz (Ural, 2003). Okul öncesi çocuğun bulunduğu sosyokültürel çevresinden bu desteği alması, bu desteğin sağlanmadığı durumlarda bu desteğin farklı şekillerde sağlanması her okul öncesi çocuğun en doğal hakkıdır. Çocuk 6 yaşına kadar diğer yıllara göre daha hızlı bir şekilde ilerler. Bu altı yılda çocuk için gerekli olan koşullar sağlanarak çocuğa eğitim verilmelidir. Çocuğa bu dönemde verilmesi gereken eğitim verilmediğinde bu dönemden sonra verilmek istense de gelişiminin hızlı olduğu kritik dönemi kaçırdığından gelişimin en üst noktaya çıkartması mümkün olmayacaktır. Çocuğun kritik dönemi atlattıktan sonra verilen eğitim ve destek çocuğa katkı sağlamayacaktır. Üstelik bu

dönemdeki geç kalma sonraki yaşlardaki gelişimi de etkilemektedir. (Özdemir, Bacanlı, Sözer, 2007)

2.1.2.2. Aile açısından okul öncesi eğitimin önemi

Çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren destek ve eğitim alması önem arz ettiği için aile ve okula bu bağlamda büyük sorumluluklar düşmektedir. Çocuk sahibi olan ebeveynler yeteri kadar bilgi sahibi ve istekli ise çocuğun gelişim sürecine de o denli olumlu katkı sağlarlar. Eğitim seviyesi yüksek, şehir yaşantısına ve belli bir ekonomik özgürlüğe sahip ailelerde çocuğun yaşam sürecine destek sağlamak adına bir talep görülmektedir(Okul Öncesi İlköğretime Geçiş Projesi,2005). Ancak sorun genellikle yeteri kadar bilgi ve istek sahibi olmayan ailelerde görülmektedir. Aileye, erken çocukluk döneminin ne kadar önem taşıdığı, çocuğun ne zaman ve ne için yeteri kadar desteklenmesi gerektiği altı çizilerek anlatılmalıdır. Eğitimcilerin sağladıkları katkılar ve kullanılan yöntemlerin farklılaşması(örneğin eğitim ile alakalı kitle iletişim araçlarında yayınlanan programların ve yazılı yayınların sayısında artış olması) pek çok ebeveynin erken çocukluk dönemi hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamıştır. Ayrıca ailenin eğitim seviyesinin yükselmesi, kadınların çalışma hayatına aktif katılım sağlamaları ve çalışma yaşamını sürdürürken küçük çocukların bakımı ve eğitimini sağlayacak kurum ihtiyacı okul öncesi dönemi eğitiminin daha fazla önem kazanmasını sağlamıştır. Ancak hala kadınlara yönelik toplumsal anlayışın değişmediği, modern toplumlardan beklenen anlayışın sağlanmadığı durum ve yerler bulunmaktadır. Ülkemiz sınırları içinde de geleneksel bakış açısının kadınlardan beklediği şeyler çok yavaş değişim göstermektedir. Bu nedenle geleneksel aile yapısına sahip ailelerde erken çocukluk döneminin önemi ve bu dönemde aileye/eşlere düşen görev ve sorumluluklar iyi analiz edilmelidir. Erken çocukluk dönemi aileyi de kapsadığı için bu döneme ait eğitimlerin aile yaşantısına olumlu katkıları vardır. Aile desteğinin erken dönemlerde devam etmesi ebeveynlerin çocuğun gelecek yaşantısı için dilediklerinin(okul başarısı, meslek hayatı, iyi bir karakter sahibi olması) gerçek olmasına katkı sağlamakta ve aileye maddi ve manevi anlamla olumlu geri dönüşleri olmaktadır.

2.1.2.3. Toplum açısından okul öncesi eğitimin önemi

Aile ve içinde yer alan sosyokültürel ve ekonomik çevrenin büyümenin etkili olmasının yanı sıra toplumun da büyüme gelişimi açısından önemi vardır. Sosyal desteğin erken çocukluk gelişimine odaklanabilmesi için erken çocukluğun öneminin ve gerekliliğinin çocukların yanı sıra diğer toplumsal kesimlere de iyi bir şekilde aktarılması gerekmektedir. Ailelere, tüm çocukların uygun gelişim ve eğitimi sağlamanın sadece kendi çocukları için değil, kendileri ve hayatlarına devam ettikleri toplum için de önemli olduğu anlatılmalı ve eğitim toplumun her kesimini ilgilendiren bir konu haline getirilmelidir. Bu aynı zamanda toplumsal kalkınma çalışmalarında da öncü bir rol oynayabilir (Ural, 2005).

Daha yüksek verimlilik ve maliyet tasarrufu yoluyla, küçük çocukların yetiştirilmesine ve eğitime yatırım yapmak topluma ekonomik olarak da yardımcı olur (Myers, 1996). Ekonomik ve toplumsal özellikleri Türkiye gibi hızla ve sürekli değişen toplumlarda, erken yaşta bakım ve eğitime önem verilmektedir. Çocuklara yönelik uzun vadeli sosyal fayda için gereklidir. Erken çocuk bakımı ve eğitiminin gelecekteki faydalarını anlamak ve hangi yöne, nasıl yatırım yapılacağı konusunda rasyonel kararlar verebilmek için 'fayda-maliyet analizleri' yapılıyor. Erken dönemde çocuklara verilen desteklerin maliyeti, maliyetlerden tasarruf yolları ve maliyete dayalı beklenen fayda analizleri okul öncesi eğitimcilerin ve politika yapıcıların ilgisini çekmektedir. Yatırım ve maliyet konusu olduğunda çocuğun bakımı ve çocuğun eğitiminden sorumlu olan devletin yanında Dünya Bankası gibi kurum ve kuruluşlar da erken çocukluk yatırımlarını desteklemektedir (Dünya Bankası Raporu, 2005). Gerekli harcamalar için finansman sıkıntısı nedeniyle, günümüzde özellikle gelişmekte olan ülkelerde pahalı kurumsal bakım ve eğitim modellerine alternatifler aranmaktadır. Erken bakım alan çocukların yaşam deneyimlerini takip eden bilimsel çalışmalara göre, erken destek almanın daha uzun eğitim, istihdam, gelir ve sosyal avantajlar gibi uzun vadeli faydaları bulunmaktadır (Myers, 1996; Kağıtçıbaşı vd., 2012). Türkiye'de erken çocukluk eğitiminde "fayda-maliyet" analizini inceleyen yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır. Kayta (2005), kurumsal modele dayalı bir fayda-maliyet analizi yapmak için çeşitli varsayımlar ve çeşitli senaryolar kullanmıştır. Bu çalışmalarda erken çocukluk yardımının aile, çocuk ve toplum üzerindeki potansiyel maliyetleri, avantajları ve sonuçları gösterilmektedir. Bekman ve Gürlesel'in (2005) çalışmasında iki farklı senaryo kullanılarak yapılan modelleme, yüksek bir fayda-maliyet bağlantısı olduğunu göstermiştir. Yapılan incelemelerin sonucundan anlayacağımız üzere okul öncesinde verilen

eğitimin tüm toplumu alakalı olması gereken ve ihtiyacı karşılayacak bir destek verildiğinde uzun vadede pozitif bir 'dönüşüm' ve topluma katkı sağlayan bir konudur.

2.1.3. Okul öncesi eğitimin amacı

Uluslar uzun zamandır gelecek nesil hem ruh anlamında hem de fiziksel anlamda sağlıklı olması ve topluma faydalı bireylerin yetişmesi için çalışma yürütmektedir. Bu yüzden uluslar kendi geleneklerine, değerlerine, yaşam tarzlarına ve ahlaki değerlerine göre farklı eğitim hedefleri belirlemiştir (Kanad, 1997). Yaşamın ilk yıllarının önemi bilim insanlarının çalışmaları ve keşifleri sayesinde fark edilmiştir. İlk yılların önemi anlaşıldığından bu dönem için bilinçli ve organize bir eğitim verilmesi gerekliliği doğmuştur. Okul öncesi eğitim veren kurumların programlarının başlıca amaçları ailelerin çalışırken onların çocuklarına bakım sağlamaktır. Son yıllarda tam gün ya çocuk bakım merkezlerinde ya da aile çocuk bakımı evlerinde çocukların bakımında hızlı bir artış olmuştur. Bu durum önemli ölçüde çalışan annelerin sayısını artırmıştır. Okul öncesi eğitim çocukların her alanda gelişimini desteklemeyi ve ilkokula başlamadan önce onlara uygun bir ortam sağlamayı içeren evrensel amaçları genel olarak üç kategoriye ayrılır (Aral, Kandır ve Yaşar,2000). Bu amaçları sıralayacak olursak toplumsal, eğitici ve gelişimsel amaçlardır.

2.1.3.1. Okul öncesi eğitimin toplumsal amaçları

Okul öncesi eğitim her çocuğu duygusal, zihinsel sosyal ve fiziksel gelişimini desteklemek, geleneksel eğitimde oluşan boşlukları doldurmak ve çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle iletişim kurmalarını sağlamak ve çalışan anneleri desteklemek gibi birçok sosyal amaca hizmet etmektedir. Decker ve Decker (2001) okul öncesi eğitim programlarının toplumsal olarak; ebeveynlerin işleri için gerekli beceri ve donanımı öğrenmeleri için fırsat tanıma ve ebeveynlerin çalışmak durumunda kaldıklarında onların çocuklarına güvenli ortamı sağlama, ebeveynleri çalışırken çocukların eğitimine destek olma ve çocukların bakımlarını sağlama gibi sosyal amaçları vardır (Zembar, 2016)

2.1.3.2. Okul öncesi eğitimin eğitici amaçları

Okul öncesi eğitim çocukların çevresi ile iletişim sağlayarak duygusal olarak eğitmeyi ve çocukların duyarlı davranışlarını desteklemeyi bu konuda geliştirmeyi eğitsel amacı olarak görmektedir (Zembat, 2016).

2.1.3.3. Okul öncesi eğitimin gelişimsel amaçları

Okul öncesi eğitim çocukların konuşma, dil edinimi, kendi bedenini kontrol edebilme, öz denetimini sağlayabilme gibi temel yeteneklerin doğal olarak gelişimini sağlamayı amaçlamaktadır. Çocukların bireysel farklılıklarına göre desteklenmesi ve ailelerin çocuklara destek olma açısından desteklenmesi geleceğe yapılabilecek en iyi yatırımdır anlayışı yaygındır. Her ülkenin bu bağlamda kendine has hedefleri vardır.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları aşağıdaki şekildedir (Ramazan, Esmer ve Ural, 2009):

“Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Birinci genel amaç, Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine ve devrimlerine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; milletini, ailesini, vatanını seven ve her zaman yüceltmeye çalışan; temel ilkelere ve insan haklarına dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne görevlerini bilen ve bunları davranış haline getirmiş vatandaşlar yetiştirmektir.

2. İkinci hedef, öğrencileri insan haklarına saygılı, inisiyatif ve kişiliğe değer veren ve sosyal sorumluluk duygusu hisseden olumlu, yaratıcı ve etkili insanlar olarak yetiştirmektir. Bu insanlar aynı zamanda ahlak, beden, zihin, ruh ve duyguları kapsayan iyi gelişmiş, dengeli bir kişilik ve karaktere sahip olacaklardır.

3. Üçüncü hedef ise onları hayatta başarılı olmak için ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, davranış ve iş birliğine dayalı çalışma alışkanlıklarıyla donatmaktır. Ayrıca ilgi alanlarını, yeteneklerini ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve kendilerine keyif verecek ve bir bütün olarak topluma fayda sağlayacak bir alanda çalışmalarını sağlamaktır.

4. Son hedef ise Türk toplumunun ve vatandaşlarının refah ve mutluluğunu artırmak; ülkenin bütünlüğünü koruyarak sosyal, kültürel ve ekonomik büyümesini teşvik etmek ve

hızlandırmak ve nihayetinde Türkiye'yi çağdaş uygarlığın değerli, yenilikçi ve seçkin bir üyesi haline getirmektir''

Türk milli eğitim sistemi içerisinde eğitim sistemini kapsayan bu genel amaçları ışığında okul öncesi eğitiminde genel amaçları belirlenmiştir okul öncesi eğitimin genel amaçları aşağıdaki gibidir (MEB,2024):

1. Okul öncesi çocukların iyi alışkanlıklar kazanmasının yanı sıra çocukların zihin olarak, duygu anlamında ve beden olarak gelişmesini sağlamak,
2. İlkokula hazırlıklı bir şekilde başlamalarını sağlamak,
3. ortak bir yetiştirme ortamı sunarak şartları elverişli olmayan ailelerden ve çevrelerden gelen çocuklara aynı imkânları sunmak,
4. Türkçeyi doğru konuşan ve güzel konuşan çocuklar haline getirmeyi sağlamaktır.

Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumları kendi işleyişlerine, uyguladıkları programa göre ve çocukların durumlarına bağlı olarak genel amaçlar ışığında özel amaçlar belirlemektedir. Brewer'e (2007) göre, okul öncesi için yapılan genel amacı aşağıdaki unsurları yerine getirerek çocuklara yardım eder:

- * Çocukların, fikirleri önemseyen ve karar verme becerisine sahip öğrenciler haline gelmelerine yardımcı olmak,
- * Becerilerini belirli bir bağlamda uygulamayı öğrenmelerine yardımcı olmak,
- * Çeşitli materyalleri keşfetmelerine yardımcı olmak,
- * Çocukların duygularını ifade edebilmelerine, ihtiyaçlarını belirleyebilmelerine ve ihtiyaçlarını ifade edebilmelerine yardımcı olmak,
- * Çocukların görsel materyalleri ve yazılı materyalleri, bilgi kaynaklarını bilinçli olarak değerlendirme ve bilgi kaynaklarını uygun biçimde kullanmayı öğrenmelerine yardımcı olmak,
- * Çocukların kendi yaratıcılıklarını olabilecek en uygun yollarla ifade etmelerine yardımcı olmaktır.

Okul öncesi eğitim, çocukların bir yandan bakımlarını, eğitimlerini ve güvenlik gereksinimlerini karşılamaya çalışırken, diğer yandan da inanılmaz derecede hızlı ve öngörülemeyen gelişim evrelerini en verimli şekilde kullanmayı hedefleyen evrensel ve ulusal amaçları vardır.

2.2. Okul öncesi eğitimin gelişim alanları

2.2.1. Sosyal ve duygusal gelişim

Çocuklar doğduklarında dünyayı tanımak ve etrafında bulunan insanlarla etkileşime geçmek için doğal bir meraka sahiptir. Bu ihtiyacı karşılamak için duygularını kontrol etmeleri, dünyada yaşadıkları deneyimleri aracılığıyla çocukların kendilerini ifade etmeleri ve diğer insanlarla sağlıklı etkileşim kurmaları kritik önem taşır (Trawick-Smith, 2013). Birbiriyle bağlantılı birçok gelişim alanı sosyal ve duygusal gelişimi oluşturur. Bunlar arasında akran ilişkileri, sosyal katılım, duygusal farkındalık, özgüven ve etkili iletişim yer alır (Kardeş, 2018). Çocuklar sosyal ve duygusal gelişime ihtiyaç duyarlar, bu durum çocukların çevrelerinde bulunan kişilerle iletişim kurmalarını gerektirir. Çocukların yetişkinlerle iletişimleri ve çocukların akranları arasındaki etkileşim, duygusal gelişim ve sosyal gelişimleri için oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalar, çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin sosyal ve duygusal gelişimleri açısından çocukları etkilediklerini göstermektedir (Humphries, Stricklan ve Keenan, 2014).

2.2.2. Fiziksel Gelişim ve Sağlık Gelişimi

2.2.2.1. Motor gelişim

Motor gelişim, çocukların doğmadan önce plasentada başlayan ve çocuğun yaşamı boyunca devamlılığı olan, fiziksel hareketleriyle ilgili davranış değişikliklerine dair içgörü sağlayan bir çalışma alanıdır (Göktaş, 2017). Çocuğun bulunduğu hayatını biçimlendirici yıllar olarak değerlendirdiğimiz dönem, bir çocuğun büyümesi ve gelişmesi için çok önemlidir. Çocuklar bu dönemlerde diğer dönemlerine göre daha hızla gelişir. Çocuklar için bu dönem önemli bir aşamadır (Veldman, 2019).

2.2.2.2. Sağlık gelişimi

Öz bakım gereksinimlerini tek başına karşılayabilen bir çocuk, bir erişkinin yardımına ihtiyaç duymadan asli ihtiyaçlarını (giyim, beslenme, tuvaleti kullanma, kişisel hijyen vb.) karşılayabilir. Öz bakım yöntemlerini öğrenen bir çocuk, bağımlı olmaktan kurtulur. Çocuk, bu yolla tek başına davranma bağımsızlığını kazanır (Önder,2003). Öz bakım becerileri pratik yaşam becerileridir. Bireyin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme

becerisi, yenidoğan ve çocuklar için günlük yaşamın çok önemli bir bileşenidir. Beslenme, alt değiştirme ve yeterince uyku uyuma gibi ihtiyaçlar birey doğar doğmaz başlar. Çocuk, özellikle yaşamının ilk on iki ayında tamamen çevresinde bulunan yetişkinlere bağımlıdır. Diğer yaş grupları için bu süreçte ihtiyaçlarının karşılanması, sıhhatlerinin güvence altına alınması, yeteri kadar ve dengeli beslenmelerini sağlamak büyük önem arz eder. Bir çocuğun kişiliğini oluşturan ilk eğitim yılları, erişkinlik dönemi üstünde daimî bir etkiye sahiptir. Süreçteki alışkanlıklar, gelecekteki hayatları için zemin hazırlar. Çocuğun öz bakım becerilerini öğrenmesinin iki yöntemi vardır. İlk yöntemi çocuğun yetişkinleri taklit etmesi, ikinci yöntemi ise insanların çocuğa yardım etmesidir (MEGEP, 2007).

2.2.3. Dil Gelişimi

Çocuklar dili ifade etmek, kültürel değer ve sosyal değerleri öğrenmek ve sosyal iletişim taleplerini karşılamak için kullanırlar. Okul öncesi dönemdeki küçük çocuklar doğal olarak çevrelerindeki yetişkinleri taklit ederek ana dillerini öğrenirler. Dil, başlangıçta ebeveynler ve çevre aracılığıyla, daha sonra da etkileşimde bulundukları diğer bireylerden edinilir. Bireyler gündelik hayatları içerisinde birçok uyarana etkileşimde bulunmaktadır (Subaşı, 2022). Mussen, Conger ve Kagan'a (1990) göre, çocuklar kendilerini ifade etmek, sosyokültürel değerleri öğrenmek ve sosyal temas taleplerini karşılamak için dile ihtiyaç duyarlar. Çocuğun dili kullanma kapasitesi, başkalarıyla ve çevresiyle ne kadar iyi etkileşim kurabileceğini belirler. Gelişmiş dil kullanımını destekleyen ortamlarda yetişen çocukların hem düşünce hem de iletişim kapasiteleri artacaktır. Dil gelişimi, zengin ve uyarıcı çevresel ortamlardan olumlu yönde etkilenir ve hızlanır (Çubukçu, 1991). Bir çocuğun o yıllar boyunca ve sonrasında büyümesi için okul öncesi çok önemli bir dönemdir. İnsan yaşamının seyrini çeşitli yaş gruplarına ayıran araştırmalara göre, okul öncesi, tüm alanlarda gelecekteki büyümenin temelini oluşturacak özelliklerin gelişmesi için oldukça önemli bir zaman dilimidir. Bu aşamada dil gelişimi de kazanılır. Araştırmalar, okul öncesi yıllar boyunca dil konusunda geride kalan çocukların ileride bu eksikliği telafi etmekte zorlanabileceğini ortaya koyuyor. (Oğuzkan ve Oral, 1996). Bir çocuğun gelişiminin tüm yönleri, özellikle de sosyal ve duygusal yönleri, okul öncesi dil gelişiminden büyük ölçüde etkilenir. (Yıldırım & Koçak, 2016)

2.2.4. Bilişsel Gelişim

Zihnin içinde gerçekleşen süreç biliş olarak adlandırılır. Bu, pek çok zihinsel kavramı kapsayan geniş bir ifadedir. Odaklanma, görme, hafıza, yazma ve okuma ve problem çözme gibi süreçlerin hepsi bilişin bir parçasıdır (Bayhan ve Artan, 2007). Yeni doğmuş bir bebek dünyaya geldiğinden itibaren etrafını tanımaya ve olup bitenleri anlamlandırmaya çalışır. Bebek doğduğu andan itibaren çevresini araştırmaya başlar. Doğal duyuşsal ve motor yetenekleri onun birincil keşif aracıdır. Bir çocuk, eşyaların değişmez olduğunu öğrendiğinde, bilişsel gelişimin belirli bir aşamasına geçer. Bu onun için gerekli ve zor bir süreçtir. Bilişsel gelişim, bir kişinin etrafındaki dünyayı tanımak ve anlamak için lazım olan aktif zihinsel becerileri kazandığı süreçtir. Doğumdan yetişkinliğe kadar bilişsel gelişim, bir kişinin çevresini ve dünyayı düşünme ve kavrama yöntemlerinin giderek daha sofistike ve verimli hale geldiği süreci ifade eder. (Sönmez, 2000). (Kol,2013) Yürütücü işlevler, tüm bilişsel yeteneklerin temelini oluşturan yeteneklerdir. Bilişsel işlevlerin çoğu insanların gerçekleştirdiği faaliyetlerle bağlantılı olduğundan, bu görevlerdeki performansımız yürütücü işlev becerilerimizle ilişkilidir. (Cangökçe Yaşar, Çevik, Tunçer, & Maviş, 2019)

2.3. Yürütücü işlevler

2.3.1. Yürütücü işlevin tanımı

Günlük yaşamlarının büyük bir kısmına insanlar yürütücü işlevlerle ilgilenirler. Genellikle zihinsel sağlık ve fiziksel sağlık, akademik olarak başarı ve hazırbulunuşluk gibi konularla birlikte gündeme gelir. Yaşamın ilerleyen dönemlerinde, yürütücü işlevlerin kamu güvenliği, mutlu bir evlilik ve mesleki başarı gibi konularda rol oynadığına inanılmaktadır. (Diamond, 2013). Yürütücü işlevler, insanların kendi düşüncelerini ve eylemlerini kontrol etmelerini ve davranışlarını uzun vadeli hedeflere yönlendirmelerini sağlayan üst düzey nörobilişsel beceriler olarak ifade edilmektedir (Zelazo ve Carlson,2012). Küçük çocukların yeni zorluklarla başa çıkabilmeleri, cezbedici ve dikkat dağıtıcı şeylere direnmeleri, akıl yürütmeleri ve problemleri çözmeleri için bu üst düzey zihinsel süreçlere ihtiyaçları vardır (Diamond, 2013). Bu işlevler çeşitli kavramlarla açıklanmaktadır. Bir "şemsiye" kavram altında yürütücü işlevler yer alır. Bu işlevler geniş bir fikir yelpazesini kapsar. Bu fikirler tek başına bir anlam ifade etse de birlikte ele alındıklarında yürütücü işlev faaliyetlerini gösterirler.

2.3.2. Yürütücü işlevlerin alt bileşenleri

Yürütücü işlevler insan davranışının üç farklı yönünü tanımlar bunlar çalışan bellek, ketleyici kontrol ve bilişsel esnekliktir. Sinirbilim araştırmalarına göre de çalışan bellek, önleyici kontrol ve bilişsel esneklik, yürütücü işlevlerin üç farklı ancak bağlantılı bölümüdür (Huizinga, Dolan ve van der Molen, 2006). Çalışan bellek elde edilen bilgiyi depolama ve bu bilgiyi yönetme becerisidir; ketleyici kontrol, baskın olan alışılmış davranışı daha uygun ve baskın olmayan davranış için geçersiz kılma becerisidir. Bilişsel esneklik ise uyarınları ve belli hedefleri değiştirme becerisidir. Planlama, problem çözme ve muhakeme, temel yürütücü işlevler tarafından desteklenen daha karmaşık yürütücü işlev becerilerine örnek olarak verilebilir (Diamond, 2013). Buradaki temel beceriler ileri dönemlerde karmaşık problem çözümü gibi soyut akıl yürütücü becerilerin alt yapısını oluşturarak küçüklükten itibaren ortaya çıkmaya başlar (Dilworth-Bart, 2012). Yapılan araştırmalarda yürütücü işlevlerin çocukların öğretmenleriyle güçlü iletişim kurmalarına, sorunlu davranışların azaltılmasına, çocukların çalışma motivasyonunu artırmaya ve okul kariyerleri boyunca daha verimli öğrenmelerine yardımcı olduğunu söyleyebiliriz (Zelazo & Carlson, 2012). Bunlara ek olarak çocukların matematik, düşünme ve dil becerilerini de olumlu anlamda etkilediği söylenebilir (Zelazo, 2015).

2.3.2.1. Çalışan bellek

Bilgi parçalarını manipüle etme ve bu çeşitli bilgileri kısa süreli saklama becerisi çalışma belleği olarak adlandırılabilir (Neitzel, 2018). Aynı zamanda dikkat dağıtıcılar mevcut olduğunda hedef bilgiyi akılda tutma becerisi çalışan bellek becerisidir. Çocuklar çalışan belleği planları ve verilen talimatları hatırlamalarına yardımcı olması zihinsel olarak üzerinde çalışmak için kullanırlar (Hughes & Graham, 2002). Benzer söylemlerden dolayı çalışan bellek ile kısa süreli bellek karıştırılmaktadır fakat ikisi aynı şey değildir. İkisi farklı sistemlerle çalışırlar (Diamond, 2013). Çalışan bellek zihindeki imgeleri manipüle etme becerisidir. Açıkça ifade edilmeyen bilgilerin bağlantılarını kurabilme, yeni alınan bilgilerle önceki bilgiler arasındaki köprüyü kurup bilgiyi anlamlı hale getirme ve ifadeleri yorumlama için gereklidir (Diamond, 2012, 2014).

Baddeley (1986) çalışan belleği iki at sisteme ayırmıştır; bunlardan ilki görsel ve uzamsal kopyalama, ikincisi ise fonolojik döngüdür. Alloway, Gathercole ve Pickering'e (2006) göre sözel bilgilerin korunması ve bu bilgilerin manipülasyonu fonolojik döngü

olarak, görsel ve uzamsal bilginin korunması ve bu bilgilerin manipölasyonu görsel ve uzamsal kopyalama ifade edilebilir. Bu sistemler değerdendirilrken kullanılan bazı yöntemler vardır. İlk olarak fonolojik döngü çocuklardan bir dizi kelime veya rakamı dinlemeleri ve bu dinlemelerden sonra tekrar etmesi talep edilir. Bu denemeler çocuk yapabildiğinde dizi uzunluğu artarak devam eder. Bu yöntem sıklıkla kullanılan yöntemlerden biridir (Davis ve Pratt, 1995).

Bir çocuğun okul öncesi döneminde ve çocukluk döneminde fonoloji döngüyü kullanma becerisi, kelime bilgisiyle yüksek oranda ilgili olduğunu Baddeley (1998) yapmış olduğu araştırma sonucunda ulaşmıştır. Yani güçlü dil bilgisine kelime haznesine sahip çocukların sözel çalışan bellek testinde daha iyi sonuç alacağını söyleyebiliriz. Diğer bir değerdendirme yöntemi ise birçok saklanma alanlarından birinde kısa süre bekledikten sonra gizlenmiş nesneyi bulmaları istenir bu etkinlik çocuğun görsel uzamsal kopyalama becerisini değerdendirmek için yapılır (Hughes ve Ensor, 2005). Çalışma belleği geçmişte zihinde yer alan bilgi ile yeni alınan bilgi arasında bağ kurma işi gördüğünden zaman içinde olan her şeyi anlamlandırmak için gereklidir eğer çalışma belleği işini yapmazsa konuşma dilinde ve yazı dilinde herhangi bir şey anlayamayız çünkü okunan ve duyulan bilginin yenisi geldiğinde bir önceki hemen yok olacaktır (Diamond, 2016).

Çalışma belleği yapılacak şeylerin listesini yeniden düzenlemek gibi nesneleri zihinsel olarak yeniden düzenlemek, matematiksel bir işlemi zihinsel olarak gerçekleştirmek, neden ve sonuç ilişkisini anlamlandırmak, alternatifler üzerinde düşünmek için de gereklidir. Çünkü bu görevler çalışma belleğinin görevleri olan birbiriyle ilişki kurmak ve bilgi parçalarını akılda tutmayı gerektirir (Diamond, 2013). Çalışan bellek, okul öncesi dönem çocukların sınıf ortamında etkinliklere katılırken sınıftaki merkezlerde çalışırken kritik bilgilere odaklanmaları ve görevlerinin sırasını uygun bir şekilde hatırlamasını sağlar (Nguyen ve Duncan, 2019). Bu dönem çocuklarının kendi başlarında çok sayıda yönergeleri takip etme, günlük rutinlerin farkına varma, görevleri hatırlama ve konuşma sırasında konuyu sürdürebilme gibi beceriler çalışan bellek becerileridir ve okul öncesinde bu beceriler çocuğa kazandırılır. Beş yaşındaki çocuklarla yapılan çalışmada çalışma belleği beceri düzeyleri altı yıl sonra matematik ve okuma becerilerindeki başarıyı zekâ testlerinden daha iyi açıkladığı Alloway ve Alloway (2010) tarafından gözlemlenmiştir.

2.3.2.2. Ketleyici kontrol

Görevleri tamamlamaya engel olan otomatik düşünce veya eylemleri bastırma becerisi olarak bilinir (McClelland vd., 2007). Diamond'a (2013) göre, ketleyici kontrol dikkatin birincil görevde olmasını sağlar ve bu görev bağlamına uygun olmayan düşünceleri ve eylemleri engeller. Bununla birlikte kişinin dürtülerini ve düşüncelerini kontrol edip bu düşünce ve dürtülerin filtrelenmesinde önemli rol oynar (Neitzel, 2018). Kişi duygularını, dikkatini kontrol etmede ve dürtüsel eylemi engellemede bu beceriye sahip olması önemlidir (Diamond, 2012). Çevresel etkiler farkında olduğumuzdan çok daha fazla davranışlarımızı yönlendirir. Ketleyici kontrol ise bu etkinin altından çıkıp davranış ve eylemlerimiz üstünde daha çok hâkim olmamızı ve davranışlarımız üzerinde seçim şansımızı mümkün kılar (Diamond, 2013).

Diamond'a (2016) göre, diğer ikisinin üzerine inşa edildiği için ilk ortaya çıkan yürütücü işlev becerisi ketleyici kontrol olarak görülmektedir. Ketleyici kontrol becerisi, çalışan bellek becerisi tarafından desteklenen bir beceridir. Asıl hedefi akılda tutmak birey için hangi bilginin gerekli olduğunu ve hangi bilginin uygun olduğu bu şekilde fark edilebilir. Hem iç hem dış dikkat dağıtıcıların engellenmesi dikkatini istediği şeye odaklayabilmesi için önemlidir (Diamond, 2013). Ketleyici kontrol sayesinde bireyler davranışlarındaki, odaklanmalarındaki ve duygularındaki baskın tepkileri yönetebilir ve davranışlarını ortama uygun bir şekilde uyarlayabilirler (Serpell ve Esposito, 2016).

Gürültülü ortamlarda eğiticilerin verdiği yönergelere dikkat etmede, kuralları hatırlamada ve kurallara uymada, derslere ve etkinliklere odaklanma olasılıklarında ketleyici kontrol becerileri kuvvetli olan çocukların daha başarılı olduğu söylenebilir (McClelland ve ark. 2007). Böylelikle çocuklar akranlarının dikkat dağıtıcı etkilerinden kaçabilir ve yaptıkları işe odaklanabilirler bu işi ketleyici kontrol becerisi yapar. Bu beceri odaklanmış, seçici ve sürekli dikkati sağlar (Diamond & Lee, 2011).

Okul öncesi sınıflarındaki çocuklar istemedikleri halde kurallara uyarak, zor görevleri bile sonuna kadar yapmaya çalışmaları ve hazzı ertelemeleri ketleyici kontrol becerilerinin göstergesidir. Bir dizi çalışmaya göre (Isquith, Gioia ve Espy, 2004) yaşamın ilk yedi yılına kadar olan zaman diliminde ketleyici kontrolün akademik başarının en güzel destekleyicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların ketleyici kontrolünü değerlendirmek için bazı aktiviteler verilir. Bu aktivitelerde çocukların alışılmış bir tepkiyi durdurmaları beklenir (Carlson, 2005). Bu çalışmanın örneklerinden biri olan 'Gece-Gündüz' görevidir.

bu görevde çocuklara ay resmini gördüklerinde gündüz, güneş resmini gördüklerinde gece demesi gerektiği öğretilir. Bu etkinliği tamamlarken çocukların bilindik olan baskın olan güneş resmine gündüz, ay resmine gece deme eğilimlerini bastırmaları beklenir. Öğretildiği gibi söylenmesi beklenir (Gerstadt, Hong ve Diamond, 1994).

Verilmiş olan görevi yerine getirmek için zihinlerinde bulunan bilginin tersini söylemeli ve uyaranların zihninde işaret ettiği şeyi belirtmekten kaçınmalıdır. Üç-altı yaş aralığında yer alan çocuklar bu stroop benzeri aktivitede önemli gelişmeler gösterir (Diamond, 2002). Sonuçlar beş ve altı yaş gruplarının etkinliği başarılı bir şekilde bitirdiğini fakat üç ve dört yaş arasında bulunan çocukların bu etkinliği bitirmekte zorluk yaşadığını göstermektedir. Doğru yanıtların hızında 3,5 ve 4,5 yaşları arasında şaşırtıcı bir şekilde artış gözlemlenmiştir. Bu etkinlikte küçük çocuklarda görsellerden alakasız kelimeler öğretildiğinde etkinliği yaparken daha az zorlandıkları gözlemlenmiştir (Diamond, 2002).

2.3.2.3. Bilişsel esneklik

Birden fazla seçenek arasında geçiş yapabilme becerisine bilişsel esneklik becerisi diye tanımlayabiliriz (Davidson, Amso, Anderson ve Diamond, 2006). Nguyen ve Duncan'a (2019) göre taleplere ve farklı değişimlere uyumsanmanın yanında olayları farklı açılardan değerlendirebilme ve bu değerlendirmeler arasında geçiş yapabilme becerisidir. Miyake ve diğerlerine (2000) göre bilişsel esneklik iyi ya da daha fazla ilgili faaliyet arasında odak değiştirmedir. Diamond'a (2013) göre ise eş zamanlı sunulan fırsatları değerlendirmek için bireyin bakış açısını ve fırsatlara yaklaşımını değiştirme kapasitesidir. "*Bunu senin bakış açından görmeye çalışacağım*" veya "*Farklı bir yönden baksaydım bu nasıl görünürdü?*" kişiler arası bakış açısı değiştirme örnekleridir. Bakış açısını değiştirmek için kişinin çalışma belleğindeki önceki bilgiyi engelleyip yeni bilgiyi belleğine yüklemesi gerekir (Diamond, 2013). Yaratıcı düşünme yeteneği, sınırın ötesinde düşünme bilişsel esnekliğin bir başka yönüdür. Bu durumda yaratıcı düşünme becerisi ve bilişsel esneklik birbirinden ayrı düşünülemez (Diamond, 2014). Hedefin ya da koşulların değiştiği durumlar bilişsel esnekliğe dahildir (Diamond, 2013).

Nguyen ve Duncan'a (2019) göre, çocukların sınıfta sorunları yaratıcı bir şekilde çözmesi ve önceliklere uyum sağlama becerileri çocukların bilişsel esnekliği ile ilgili bir durumdur. Çocuklar davranışlarını serbest oyun zamanını, büyük grup zamanını ve değişen oyun kurallarını ihtiyaçlarına göre uyarlamaları da bilişsel esnekliklerine örnek olarak

gösterilebilir. Boyutsal Değişim Kartı Sıralama (DCCS) görevi bilişsel esnekliği ölçmede en sık kullanılan görevdir (Doebel ve Zelazo, 2015). Boyutsal değişim kart sıralaması görevinde çocuklara renk olarak ve biçim olarak farklı olan, üzerinde resim bulunan kartlar verilir. Renk görevi verildiğinde çocuğa verilen kartların renklerine göre gruplaması istenir. Biçim görevi verildiğinde ise çocuktan resimleri biçimlerine göre gruplaması istenir. Bu görevde üç yaşındaki çocukların yeni göreve geçtiklerinde yeni görevin kuralını hatırlayabildikleri ama uygulama esnasında çocukların ilk verilen göreve göre gruplama yaptığı gözlemlenmiştir. Bu durum dört yaşına geldiklerinde değişir, kuralı hatırlayıp gruplamayı doğru yapabilirler (Doebel & Zelazo, 2015).

2.3.3. Yürütücü işlevlerin gelişimi

Çocukların hayatında kazanmış oldukları deneyimler arttıkça buna bağlı zihinlerinin olgunlaşmasıyla yürütücü işlevleri gelişir (Harris, 2016). Yaşamın ilk yıllarında yürütücü işlevlerin nasıl geliştiğini anlamak bireyin küçüklükte kazanmış olduğu becerilerin yetişkinlik dönemine kadar, yetişkinliği sürecinde de hangi becerilere sahip olacağını anlayabilmek ve kendini kontrol etme düzeyini anlayabilmek için gereklidir. Bu gözlem sayesinde yetişkinliğe kadar çocukların becerilerini nasıl ve hangi ölçüde yardımcı olmamız gerektiğinin farkına varabiliriz (Dawson & Guare, 2010). Bu bağlamda okul öncesi yıllarında beynin plastisitesi yüksek olduğundan bu dönem çok önemlidir (Cooper-Kahn & Foster, 2013).

Beynin hem yaşam deneyimlerinin hızlı olduğu hem de yürütücü işleviyle ilişkili alanının hızlı geliştiği dönem çocuğun okul öncesi yıllarıdır. Bu gelişmeler çalışma belleği, bilişsel esneklik ketleyici kontrol gibi planlama yapabilmek için gereken bilişsel süreçlerdir (Dawson & Guare, 2010). Bu beceriler okul öncesi dönemde çocukların yürütücü işlev yetenekleri kategorisine girer. Bu becerilerin bu dönemde anlaşılması çocukların güçlü yanlarını ve zayıf yanlarını fark edebilmek aynı zamanda çocuğun gelişimsel profili çıkarabilmek için önemlidir (Cooper-Kahn & Dietzel, 2008). Sonuç olarak yürütücü işlevlerin gelişiminin hız anlamında ve yaşama olan etkililiğinde diğer dönemlere göre etkisinin fazla olduğu dönem okul öncesinin bulunduğu dönem olduğu için bu yıllarda yapılan müdahaleler çocukların gelişimi açısından oldukça olumlu, oldukça etkili sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Carlson, Zelazo & Faja, 2013). Faaliyetlerini daha iyi planlayabilen, planlarını koordine edebilen, görevlerini tamamlayabilen ve odaklanmayı sürdürebilen

çocuklar yürütücü işlevler konusunda okul öncesi dönemde destek alan çocuklardır (Dawson & Guare, 2010). Bu durum düşünüldüğünde okul öncesi dönem bu becerilerin desteklenmesinin önemi çocukların okula hazır oluşunu ve çocukların akademik gelişimini etkilemesiyle açıklanabilir (Blair & Razza, 2007). Becerilerin etkisinin artırılması için nasıl desteklenmesi gerektiğiyle ilgili çalışmalar literatürde mevcuttur. Örneğin Harris (2016), çocukların yürütücü işlevlerini akran arkadaşlığı nasıl etkilemiştir onu incelemiştir. Bu araştırmanın bulguları çocukların eğitimcilerinin sınıflarında gerçekleştirdiği yöntemlere yönelik akran desteğinin, sürekli dikkat, zaman yönetimi, planlama ve organizasyon, çalışma belleği ve önleyici kontrol, davranışsal ve duygusal kontrol hakkında öğrenmeleri için yeni yollar açtığını göstermiştir. Ayrıca akran destekli öğretimin çocukların yeni arkadaşlık bağlantıları kurma, liderlik özelliklerini güçlendirmek ve yürütücü işlev yeteneklerini geliştirmek için yeni şanslar elde ettiğinin altı çizilmiştir.

Gültekin-Ahçı (2016) annelerin iskele kurma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimi, bilişsel esneklik becerisi ve ketleyici kontrol performansları arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Araştırmaya yirmi anne ve 3-5 yaş grubu arasındaki yetmiş çocuk katılmıştır. Dil gelişimini ölçmek niyetiyle TEDİL testi uygulanmıştır. Yürütücü işlevlerini ölçmek için ise gece-gündüz görevi, çocuklar için kazan kaybet görevi, esnek madde seçme görevi kullanılmıştır. Annelerin iskele kurma davranışlarını gözlemlemek için anne-çocuk ikilisine iki farklı tangram formunda fotoğraf verilmiştir. Bu çalışmanın bulguları alıcı dilin Esnek Madde Seçme Görevindeki performansla anlamlı şekilde ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin yaşla birlikte arttığı gözlemlenmiştir. Dil puanları ve esnek madde seçme görevi ile annelerin iskele kurma davranışlarının sorumluluk aktarımı ve bilişsel destek alt boyutları arasında hem pozitif hem negatif ilişkiler bulunulmuştur. Bulgular bu durumun verilen desteğin doğru zamanda ve doğru yerde verilmesinin önemini vurguluyor.

Karakelle ve Ertuğrul'un (2012) yapılan incelemede dilin gelişimi, çalışma belleği, yürütücü işlevleri ve zihin kuramı gelişimsel olarak incelenmiştir. Araştırmayanın örneklemini 101 çocuk katılımcı 53-72 ay arası, 100 çocuk katılımcının 36-48 aylık toplam 201 çocuk oluşturmaktadır. Dilin gelişimini değerlendirme niyetiyle TEDİL kullanılmış olup çalışma belleğini değerlendirmek için ters sayı dizisi testi; yürütücü işlev becerilerini ölçmek için boyut değiştirerek kart eşleştirme görevi ve zihin kuramını değerlendirmek için ters sayı dizisi testi kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre 3 ve 5 yaş arasında çalışma belleği, zihin ve dil kuramı arasındaki ilişki örüntülerinde farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Üç yaşında zihin kuramı becerileri ve beş yaşında dil gelişimi için çalışma

belleğinin diğer faktörlerden daha güçlü bir etkisi olduğu anlaşılmıştır. Üç yaşında dil becerisi ve yürütücü işlev becerilerinden bağımsız olarak çalışma belleğinin zihin kuramını olumlu bir şekilde doğrudan etkilediği gözlemlenmiştir.

2.3.4. Okul öncesi çocuklarında yürütücü işlevlerin değerlendirilmesi

Yürütücü işlevler akademik değerlendirmelerle ve zekâ testleriyle tam anlamıyla ölçülebilir diyemeyiz. Yürütücü işlevleri değerlendirerek bir kişinin tipik kalıpları hakkında bilgilere ulaşabiliriz (Baron, 2004). Yürütücü işlevlerin değerlendirilmesinden elde edilen bilgilerin, akademik beceriyi ölçen testlerin sonuçlarından daha faydalı olduğu sonucuna varabiliriz. Yürütücü işlevleri test etmenin en etkili ve işlevsel yolu performansa dayalı değerlendirmelerdir. Çocukların beceri gelişimi ve değişimini değerlendirmek onlara sağlanan eğitici ve önleyici faaliyetlere rehberlik etmek için değerlendirme araçları oluşturulmaktadır ve bu değerlendirme araçları geliştirilmeye devam edecektir (Zelazo, Blair ve Willoughby, 2016).

Bir çocuğun bilişsel yeteneklerini ölçmek için kabul edilen yöntem, çocuğun her gün ölçülmesine dayalı performans değerlendirmeleridir (Gioia, Andrews ve Isquith, 1996). Çocuğun bir işi bitirmek için çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri birleştirmesi gerekir bu yüzden yürütücü işlevleri ölçme işlemi karmaşık yapıdadır. Yürütücü işlevlerin her bir ölçümüne ve alt boyutuna dahil edilen bilgiler değişiklik gösterir bu yüzden her bir boyut ayrıca değerlendirilir. Çalışan bellek testine bilgilerin güncellenmesi dahildir. Bir çalışan bellek verilen görevi yerine getirirken veya belli bir sorunu ele alırken çocuk zihninde yer alan bilgiyi korumalı ve zihninde bu bilgiyi manipüle edebilmelidir. Bilişsel esneklikte ise çocuklar önce verilen aktiviteyi ve aktivitenin kurallarını öğrenmelidir. Kuralları uyguladıktan sonra yeni bir kural öğrenmeli ve ilk öğrendiği baskın olan kuralı ketleyip yeni öğrendiği bilgiyi uygulayabilmelidir. Ketleme işlemi yapanın iki yolu vardır; tepkiyi etkinlikten önce engellemek veya etkinlik sırasında engellemek (Young, Gurm ve O'Donnell, 2017).

Yürütücü işlevleri değerlendirmenin standart yolu olan performans görevleri alt tarafta açıklanmıştır. Çocuğun ebeveynleri ve eğitici tarafından değerlendirilen çocuğun davranışları çok boyutlu bağlam gözlemine fırsat oluşturmaktadır.

Bu konuda yapılmış olan ilk çalışmalardan biri "Yürütücü İşlevlerin Davranışsal Değerlendirme Envanteri" dir (Gioia, Isquith, Guy ve Kenworthy, 2000). Bu ölçeğin üç

versiyonu vardır, versiyonlarından biri okul öncesi versiyonudur (Gioia, Andrews ve Isquith,1996).

Yürütücü işlevleri değerlendirmek için geliştirilen diğer ölçeklerden biri “Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri ” ölçeğidir (Thorell ve Nyberg, 2008).Bu ölçek öğretmen ve ebeveyn değerlendirmesi vardır. Bu ölçeğe çocukluk dönemini dahil etmiştir.

Kapsamlı Yürütücü İşlev Envanteri’de (Naglieri, Goldstein, 2013) yürütücü işlevleri değerlendirmek üzere kullanılır.

"Gündelik Yönetici İşlevleri Derecelendirmesi (REEF) " ölçeği günlük durumlarda yürütücü işlevleri değerlendirir ve bunu tek faktör olarak ölçer. Bu ölçeği Nilsen, Huyder ve Liebermann (2016) geliştirmiştir.

Ketleyici kontrol araştırmalarında kullanılan “Hediye Geciktirme" ve "Atıştırmalık Geciktirme" görevleri çocukların ilgi çekici veya baskın durumları engelleyip uygun davranışı sergilemeleri gerekmektedir bu görevler Kochanska, Murra, Jacques, Koenig ve Vandegest tarafından geliştirilmiştir. Hediye geliştirme 1996 yılında, Atıştırmalık geliştirme 2000 yılında geliştirilmiştir.

Çocuğun yalnızca belirlenen hedef uyarana tepki vermesini gerektiren ölçekler: "Simon Says" (Stormmen, 1973) ve reed, Pien ve Rothbart tarafından 1984 yılında geliştirilen "Bear Dragon" ölçekleridir. 1998 yılında Korkman, Kirk ve Kamp tarafından “Hand Tap”, Gerstadt, Hong ve Diamond tarafından 1994 yılında geliştirilen “Day Night” gibi ölçekler ise baskın kuralın üzerine yeni bir kural öğrenmesini ve bunu uygulamasını gerektiren ölçeklerdir. Karışık engelleme görevi kullanılan ölçeklere, Carlson ve Moses tarafından “Grass-Snow” ölçeği 2003 yılında, Willoughby, Blair, Wirth ve Greenberg tarafından 2010 yılında geliştirilen “Silly Sound Stroop” bu ölçek türlerine örnek olarak verilebilir.

İşleyen belleği ölçmek için geliştirilen ölçeklerde çeşitli ödevler bulunmaktadır. Espy, Kaufmann, McDiarmid ve Glisk tarafından 1999 yılında “Delayed Attention” ödevi geliştirilmiş olup bu görev çocuğun ödülü iki kutudan birinin altında bulmasını hedefleyen görevidir. “Six Boxes” görevi ise Diamond, Prevor, Callender ve Druin tarafından 1997 yılında geliştirilmiş olup diğer görevin altı kutuyla yapılmış halidir. Bu altı kutu ile hazırlanmış etkinliğin bir başka hali sekiz saksıyla yapılmış halidir bu görev “Spin the Pots” testi (Huges, 1998) örnek olarak verilebilir.

Bilişsel esnekliği ölçmek için geliştirilen ölçekleri sıralamak gerekirse: “Tower of Hanoi” ölçeği (Espy, Kaufmann ve Glisky, 2001; Welsh, Pennington ve Groisser, 1991) testi üç farklı diskin mandallar boyunca hareket ettirerek belirli bir şekil elde etmesi beklenen bir ölçektir. Object Classification Task for Children” (Smidts, Jacobs ve Anderson, 2004) görevi ise farklı altı oyuncacı iki farklı boyut olacak şekilde gruplama yapma görevidir. Son dönemlerde bilgisayar programları yürütücü işlevleri ölçmek için kullanılmaya başlanmıştır.

Young, Gurm ve O'Donnell'a (2017) göre, yürütücü işlevlerini değerlendirirken aşağıdaki zorluklarla karşılaşmıştır:

1. Yürütücü işlevinin ölçümü çeşitli zorlu sorunları beraberinde getirmektedir. Yürütücü işlev ölçümleri, birkaç farklı bilişsel süreci içeren karmaşık görevleri içerebilir. Bu nedenle, faaliyetler yürütücü olmayan süreçler gerektirir ve çocuğun performansı yürütücü işlev sorunlarından ziyade diğer bilişsel sorunların göstergesi olabilir.
2. Tüm yaş gruplarında, yürütücü işlevinin derecelendirilmesi ve performansa dayalı ölçümleri arasında genellikle bir korelasyon yoktur. Çalışmanın sonucu, derecelendirme ve performansa dayalı değerlendirmelerin farklı zihinsel süreçleri değerlendirdiği ve bu nedenle eşdeğer olarak görülmemesi gerektiğidir.
3. Küçük çocuklarda yürütücü işlevinin değerlendirilmesi, zaman içinde daha kapsamlı bir faaliyet olacak şekilde değişmiş olsa bile, nispeten daha az standartlaştırılmıştır. Yeni, karmaşık ve bütünleştirici faaliyetler performansa dayalı ödevlere sıklıkla dahil edilmektedir. Çocuklar, gelişimlerdeki farklılıklar nedeniyle farklı gelişim aşamalarında farklı bilgi biçimlerinden faydalanabilirler. Örneğin Stroop testi, engelleyici kontrolü ve seçici dikkati değerlendirmek için sıklıkla kullanılır. Bu testte, testör hedef renkten farklı bir kelime göstererek kelimenin rengini sorduğunda (örneğin, "mavi" ile yazılmış "kırmızı" kelimesi) reaksiyon hızı bozulacaktır. Engelleyici kontrolün bir işareti olan girişim etkisine karşı direnç olmadığında, daha az gelişmiş kelime tanıma yeteneklerine sahip bir gencin daha gelişmiş engelleyici kontrole sahip olduğu sonucuna varmak imkansızdır. Sonuç olarak, yetişkinler ve okul öncesi çocuklarından daha büyük çocuklar için hazırlanmış testlerin, tüm yaş grupları için alt uzantılarından aynı yapıyı değerlendirmesini beklemek gerçekçi değildir. Küçük çocuklara yönelik testler bazen daha ilgi çekici ve yaşa uygundur.

Ancak bu testler sıklıkla, bu faaliyetlerden terapötik sonuçlar çıkarmak için gereken normatif verilere sahip değildir.

4. Ekolojik değerlendirmede yürütücü işlevinin performansa dayalı ölçümlerine ilişkin tartışmalar olduğu iyi bilinmektedir. Yürütücü işlevinin performansa dayalı ve davranışsal deneyime dayalı ölçümleri arasındaki farklar üzerine tartışmalar olmuştur. Bu tutarsızlık kısmen, bir gencin sessiz bir odada, kendisinden “en iyi veya en uygun performansı” almaya çalışan bir yetişkinle bire bir konuşurken değerlendirilmesini içeren test düzeneği ile açıklanabilir. Performansa dayalı bir değerlendirme yapılırken, yetişkin genellikle yardımcı ve teşvik edici olur. Çocuğun yorulduğunu veya dikkatinin dağıldığını görürlerse, işi ondan alabilirler. Sonuç olarak, sonuçlar çocuğun daha az elverişli koşullardaki olağan performansını doğru bir şekilde temsil etmeyebilir. Davranışsal ve performansa dayalı değerlendirmeler arasındaki zayıf bağlantı bu bakış açısıyla açıklanabilir. Ancak bu durum, performansın planlama ve ek yardımla nasıl artırılabilirliğini de göstermektedir. Yürütücü işlev performansı ölçümlerinde, derecelendirme ölçümlerinin öngördüğünden daha yüksek skor yapan çocuklar, bundan kaynaklı okulları tarafından sağlananlar gibi daha fazla yardımdan faydalanmış olabilir. Ancak bu potansiyelin farklı çalışmalarla kanıtlanması gerekmektedir.
5. Okul öncesi yürütücü işlevi testlerinden elde edilen sonuçlar, yordayıcı geçerlilikleri açısından tam olarak açıklanamamıştır. Mevcut araştırmalara göre, çalışma belleği ve planlama görevleri, tepki engelleme görevlerinden daha yüksek test-tekrar test güvenilirliğine sahiptir. Daha da önemlisi, okul öncesi dönemdeki yürütücü işlev testlerinin geç çocukluk gelişiminin mi yoksa yalnızca yetişkin gelişiminin mi göstergesi olduğu bilinmemektedir. Öte yandan, ikizlerin gelişimleri boyunca tutarlılık sergiledikleri bildirilmektedir. Küçük çocukların yürütücü işlevi faaliyetlerindeki düşük alaka düzeyi her zaman net olarak anlaşılamamaktadır. Yukarıda bahsedilen literatür taramalarında, yürütücü işlevleri ölçmek için kullanılan iki yöntem olduğu açıktır. Bu yöntemler küçük çocuklar tarafından bir yetişkinin (ebeveyn, öğretmen, bakıcı, vb.) yürütücü işlev becerilerini derecelendirmesi veya çocuktan yürütücü işlevle ilgili faaliyetleri kendi başına gerçekleştirmesinin istendiği bir performans değerlendirmesi olarak görülmektedir. Bu iki yöntemden çocuğun yürütücü işlev becerileri hakkında ulaşılan bulgular, burada vurgulandığı üzere, ilişkisel düzeyde yetersizdir. Bu çalışma, çocuğun

yürütücü işlev davranışlarının öğretmen ve ebeveyn tarafından değerlendirilmesinin yanı sıra çocuğun performansının bilgisayar yazılımı aracılığıyla ölçülmesi - çocukların becerilerinin değerlendirilmesinde beyin görüntüleme teknikleriyle birleştirilebildiği için altın standart yöntem olarak adlandırılmaktadır- ve çocuğun davranışlarının derecelendirilmesi yoluyla ilişkisel durumu açıklamayı amaçlamaktadır.

2.3.5. Okul öncesi dönemde yürütücü işlevler

Bebekler yürütücü işlevlerini en gözlenebilir şekilde geliştiği dönem yaşamını ilk iki yılını kapsayan dönem diyebiliriz. Bu dönemde yürütücü işlevlerin gelişmesini gözlemleyebildiğimiz dediğimiz süreç çocuğu nesne sürekliliği kazanmasıdır. Bebek ilk zamanlarda nesneyi uzun süre aklında tutamadığı için dikkatini verdiği nesne ortadan kaybolduğunda davranışlarında değişiklik gözlenmezdi. Bebek ancak nesne sürekliliğini kazandığında dikkatini verdiği nesne ortadan kalktığında nesnenin ortadan kaybolmasına bir tepki verir. Bu tepki arama veya ağlama olabilir. Soyut kavramların ve olayların anlaşılması bağlam kurabilmesi prefrontal lob gelişimi ile açıklanabilir. Çocuklar üç ila beş yaşları arasında gözle görülür gelişimleri ve değişimleri olur (Diamod, 2006). Araştırmacılar okul öncesi dönemde yürütücü işlevlerini değerlendirmek için bazı yöntemler kullanmaktadırlar. Kullanılan yöntemler olsa da yürütücü işlevleri ölçmek için daha çok inceleme yapılmasının gerekliliğini söylemektedir (Çiftçi, Uyanık ve Acar 2020). Araştırmacılar yetişkin yürütücü işlevlerini daha iyi anlamak için okul öncesi dönemde bulunan çocukların yürütücü işlevlerine odaklanarak daha iyi anlayabilirler. Çünkü yürütücü işlevlerin en temel ve anlaşılır üstelik gözlenebilir örnekleri çocukların yaşamının ilk altı yıllarında ortaya çıkmaktadır (Best, Miller ve Jones, 2009). Yürütücü işlevlerin gelişimi yaşam boyu sürdüğünden yürütücü işlevler yaşam boyunca geliştirilebilir (Diamond, 2016). Yetişkinlikteki yaşanan birçok bilişsel ve sosyal deneyimin erken yaşlarda kazanılan kaliteli deneyimler sonucunda oluştuğu söylenebilir (Diamond, 2013).

2.3.6. Yürütücü işlevlerin desteklenmesinin önemi

Okul öncesi eğitim ve anaokulunda verilen eğitim ile ikinci ekolojik ilkeye dayanarak çocukların yürütücü işlevleri desteklenebilir. Çocukların eleştirel düşünme becerileri ve yürütücü işlevlerini geliştirmek için yapılandırılmış oyunlardan

faaydalanılabılır. Yapılandırılmış oyunlarda hazırlanan etkinlikler, hazırlanan etkinliğin türüne göre çocuğun plan yapma becerisini, kendilerini kontrol etmelerine ve davranışları hakkında düşünmelerini bu konularda çocukların kendilerini geliştirip bu konularda başarılı olmalarını sağlayabilir. Okul öncesinde verilen eğitim çocuğun kendilerini duygusal olarak ifade etmelerine, çocukların her anlamda anlamlı etkileşimlere katılmalarına, çevreye davranışlara dikkat etmeyi ve daha az dürtüsel olmalarına yardımcı olur. Buna bağlı olarak yapılandırılmış yani düzenlenmiş oyunların çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi ve yürütücü işlevlerinin gelişmesini destekler. Okul  ncesi eğitimde yürütücü işlevlerin geliştirilmesi okul öncesi çocukların gelişimlerinin hızlı olduğu dönemlerde geniş bir bağlamda öğrenmelerini destekleyecek ve ileri yaşlarda bireylerin problemlerini başarılı bir şekilde  zecekler problemlerle karşılaştıklarında bu problem  zme becerilerini başarılı bir şekilde kullanacaklardır (Blair,2017).

2.3.7. Yürütücü işlevleri geliştiren yaklaşımlar

Okul  ncesi çocukların yürütücü işlev becerilerinde gösterdiği performansları okuma becerileri ve matematik problemlerini  zme becerileri (Cain, Oakhill & Bryant, 2004), analitik düşünme becerileri (Simms, Frausel & Richland, 2018), sosyal ve duygusal yeterlilikleri (Gündüz, Yağmurlu & Harma, 2015), davranış sorunları (Riggs, Blair & Greenberg, 2004), okula hazır bulunuşlukları (Vitiello & Greenfield, 2017) gibi birçok alanı etkilemektedir. Literatür incelendiğinde genellikle yürütücü işlevlerin akademik başarı üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Yürütücü işlevleri geliştirmek için bazı eğitim yaklaşımları ve farklı uygulamaların kullanıldığı bilinmektedir (Kılıçay, 2020). Bunları şu şekilde sıralayabiliriz;

1. Tools of the Mind Erken  ocukluk Programı (Diamond, Barnett, Thomas ve Munro, 2007),
2. Bilgisayar tabanlı çalışma belleği ve muhakeme eğitimi (Bergman-Nutley, Soderqvist, Bryde, Thorell, Humphreys ve Klingberg, 2011),
3. Montessori Eğitim Programı (Howell, Sulak, Bagby, Diaz ve Thompson, 2013),
4. Yoga eğitimi (Manjunath, Telles, 2001),
5. Bilgisayar merkezli etkileşimli oyunlar (Mackey, Hill, Stone ve Bunge, 2011),
6. Aerobik eğitimi (Best, 2010),

7. Farkındalık eğitimi (Flook, Smalley, Kiti, Galla, Kaiser-Greenland, Locke, Ishijima ve Kasari, 2010),
8. Alternatif düşünme stratejileri eğitim programı (Riggs, Greenberg, Kusché ve Pentz, 2006) olacak şekilde sıralayabiliriz.

Literatürde Montessori ve Tools of the Mind gibi programlara ilişkin yapılan pozitif değerlendirme ve yorumlar bu programların okul öncesinde bulunan çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimlerini desteklediğini ve çocukların öğrenme hızlarını yüksek olduğu dönemde bu öğrenme sürecini daha hızlandırarak katkı sağladığını göstermektedir. Hem Tools of the Mind müfredatında bulunan yapılandırılmış-düzenlenmiş etkinlikleri hem de Montessori eğitiminin temel bir bileşeni olan düzenlenmiş etkinlikleriyle birlikte çocukların yönettiği oyunların katkısı olmaktadır. Tools of the mind ve montessori çocukların yapacakları görevleri kendilerinin seçmesi ve kendilerine tamamlama özgürlüğü veren bu yaklaşımlar yürütücü işlev stratejilerini destekleyebileceği düşünülmektedir. Bu yapılandırılmış aktivitelerin çocukları iş birliği kurma becerilerini destekler bu beceri de çocuğun empati yeteneğini başka çocukların bakış açılarının farkında olmasını sağlar. Tools of the Mind programında bulunan planlı aktiviteler ve kontrollü oyunlar çocukların düşüncelerini teşvik eder ve bu aktivite ve oyunlar yürütücü işlev becerilerinin gelişimine yardımcı olur (Blair, 2017).

2.3.8. Okul öncesi çocuklar ve yürütücü işlev

Yürütücü işlevlerin ölçülmesi için yapılan çalışmaların zorluğu yürütücü işlevlerin belirli bir tanımı olmasından kaynaklı zor olmuştur (Raver, Blair, Willoughby, 2013). İlk defa yürütücü işlevler kavramı nöropsikolojik araştırmalarla çıktığı söylenebilir. Yürütücü işlevleri değerlendirmek için nöropsikolojinin geleneksel yaklaşımında bulunan bireye laboratuvarında ‘soğuk’ bilişsel görevler uygulanmıştır. Laboratuvarında oluşturulan çalışma alanında başta yürütücü işlevlerin bozukluğuyla ilgili bir çalışmadır. Bozuklukları tespiti için çalışılmıştır (Barkley, 2012). Yürütücü işlevlerinde bozukluk yaşayan kişiler için yapılan çalışmalar yürütücü işlev konusunda sıkıntı yaşamayan sağlıklı insanların yürütücü işlevlerini değerlendirmek için de kullanmaya başlamışlardır. Yapılan her türlü çalışma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının da yürütücü işlevlerini değerlendirmek için çalışma yürütmüşlerdir. Çocukları ölçmek için –en çok- kullanılan iki yöntem vardır (Toplak, West ve Stanovich, 2013) Araştırmacılar ilk olarak yetişkinlerin yürütücü işlevlerini ölçmek için hazırladıkları etkinlikleri okul öncesi dönem çocukların becerilerine ve bulunmuş olduğu yaş grubuna uygun olacak şekilde değiştirmeye ve geliştirmeye çalışmışlardır (Çiftçi, 2020).

2.4. İlgili araştırmalar

2.4.1.Yurt dışında yapılan çalışmalar

Blair ve Razza (2007) okul öncesi dönemde yürütücü işlevler ve öz-planlama dar gelir ve akademik başarı üzerinden değerlendirildiği bir araştırma yapmış; sonucunda öz-planlama dar gelirle orta seviyede ilintili iken, akademik matematik becerileri ya da okuma-yazma becerilerinde üst seviyede etkili olduğu görülmüştür. Aynı anda, yi becerilerinin alt boyutlarından bilişsel esneklik ve çalışma hafızası boyutlarının akademik başarı ile ketleme davranışına göre daha yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Yürütücü işlevi yeteneklerinin epizodik bellek fikri üzerindeki etkisi Picard (2012) tarafından incelenmiştir. Hafıza ve tahmin yeteneklerinin yürütücü süreçlerinden etkilendiğini iddia etmiştir. Ayrıca Yİ alt boyutları hakkında da bilgi vermiştir. Bilişsel esneklik üzerine yaptığı araştırmada, çocukların kendilerine öğretilenler ile zaten bildikleri arasında geçiş yapabildiklerini gördü. Çocukların engelleyici kontrolü sürdürmek için tahmin yeteneklerini aktif olarak kullandıklarını söyledi. Bu yeteneklerin yaş değişkeni bağlamında yaşla birlikte büyüdüğü sonucuna ulaştı.

Blakey (2015) erken çocukluk dönemi yürütücü işlevi becerilerinin bilişsel esnekliği içerecek şekilde nasıl geliştiğini incelemiştir. Çalışma 120 çocukla yürütülmüştür. Araştırmacılar aynı renklerin, şekillerin ve sözcüklerinin öğretildiği bir ısınma oyunu oynatmış ve akabinde dört sabit aşamayı bitirmelerini istemiştir. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde, bilişsel esnekliğin yürütücü işlevlerin diğer boyutları tarafından farklı olarak desteklendiği izlendi. Sonuç olarak, 2,5 ila 3 yaş arasındaki çocukların çelişkili ve dikkat dağıtıcı bir değişim görevinde geçiş yaparken karma dönütler vermesi sık görülürken, bu durumun 3,5 yaş düzeyinde seyredildiği görülmüştür. Araştırmacılar, çalışma belleğinin 3-3,5 yaş grubunda daha iyi gelişim gösterdiği konusunda hemfikirdir.

Dias, vd. (2017) yürütücü işlevler, öz planlama ve gecikmelerin çocukların davranış şekilleri üzerindeki yordayıcı etkilerini araştırmışlardır. Araştırmaya 36-72 ay arası 180 çocuk, ebeveynleri ile öğretmenleri dahil olmuştur. Çocukların davranışsal ve bilişsel gelişim süreçlerine dair veriler ebeveynler ve öğretmenler aracılığıyla toplanmıştır. Çocuklar üzerinde çalışılan Yİ, öz düzenleme ve gecikmeleri tespit eden değerlendirme yöntemi neticesinde bulunan verilere göre, yürütücü işlev becerilerinin davranış yöntemleri üstünde etkili rolü olduğu izlenmiştir. Farklı beceriler hakkında herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. Bilişsel esneklik ve engelleyici kontrol boyutlarının bütün davranma şekillerinde önemli rol oynadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Yang, Peng ve Meng (2018), çalışma belleği, ketleme ve kıyaslama becerileri ile metalinguistik farkındalık değişkenlerinin çocukların okuma-yazma becerilerinin üzerindeki etkilerini incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, ayrı anaokullarında 60-78 aylık 189 çocukla birlikte toplanmıştır. Sonuçlar, karşılaştırma becerilerinin okuma becerilerine büyük ölçüde katkı sağladığını göstermiştir. Diğer bilişsel becerilerinin okuma becerileri üzerinde en fazla%20 etkisi olduğu görülmüştür.

Bauer ve Booth (2019), çocukların bilim okuryazarlığı gelişimi ile muhakeme ve yürütücü işlevlerini yerine getirme becerileri arasındaki olası ilişkiyi incelemiştir. Üç yaş grubundaki 125 çocuktan toplanan veriler ebeveyn eğitim durumu, yaş, sözcük bilgisi ve etnik köken gibi değişkenleri üzerinden analizi sağlanmıştır. Sonuç olarak, bu özelliklerin bilimsel okuryazarlık ile yi becerileri ve nedensel düşünme açısından ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bilimsel okuryazarlık ile yi faktörleri arasında neden-sonuç muhakeme yeteneğinin aracılık etkisi bulunmaktadır. Çocuklarda çalışma belleği, bilişsel esneklik ve uyarlanabilir yetenekler bilimsel okuryazarlık için kritik destek sistemleri olarak ortaya çıkmıştır.

Morgan (2019), 2010 senesinde okul öncesi alanında eğitim gören 2013 senesinde ilkokul ikinci sınıftaki akademik kazanımları ve davranışları üstünde yürütücü işlev becerilerinin etkisini araştırmıştır. Yürütücü işlevlerin her boyutunun da matematik, fen ve okuma başarısı üzerinde faydalı bir etkisi olduğunun altını çizmişlerdir. Ayrıca, çocuklarda problem davranışların ortaya çıkmasında engelleyici kontrolün alt boyutları arasında negatif bir korelasyon görülmüştür. Çocukların olgunlaşmamış engelleyici kontrol yeteneklerinin, problem davranışlara yönelik daha yüksek eğilimlerine katkıda bulunduğu inanılmaktadır.

Simanowski ve Krajewski (2019) de 60 aylık çocukların ilkokuldaki ilk iki yılındaki eğitimi sırasında sayısal yeterlilik, matematik alanında başarı ve cebir akıcılığın yürütücü işlevlerden nasıl etkilendiğini incelemiştir. Araştırmacılar, matematiksel ve sayısal bir temelin yi becerileri, bunların alt boyutları tarafından desteklendiğini keşfetmiştir.

Deer, Hastings ve Hostinar (2020) araştırmalarında yi yetenekleri ile ailenin ekonomik geliri, ileriye dönük akademik başarı en geç 18 yaşına kadar ve 0-5 yaş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu uzun vadeli araştırmada erken mizaç faktörleri, cinsiyet, 8-18 yaş arası aile refahı, sözel IQ ve hamilelikten belirli bir yaşa kadar izlenen 14.000'den fazla çocuk incelenmiştir. Yİ yeteneklerinin, aile geliri değişkenleri ile akademik başarı değişkenleri arasında bir köprü görevi gördüğü tespit edilmiştir. Bunlara bağlı olarak, akademik başarı endeksi erken dönem aile geliri ölçütüyle anlamlı, pozitif bir korelasyon göstermiştir. Yürütücü işlev becerilerinden ketleyici kontrol ve çalışma belleği ile eğitimcilerin değerlendirdiği davranışsal inhibisyon boyutları da erken yaşam geliri ile kuvvetli ilişkiler göstermiştir.

Yabancı alanyazın taramasında, yürütücü işlev becerileri üzerinde ebeveyn etkisini inceleyen çalışmalar bulunmuştur (Conway & Stifter, 2012). Conway ve Stifter (2012) okul öncesi dönemde annenin dikkati yönlendirme davranışları ve çocukların mizaçlarının yürütücü işlev becerileri ile ilişkisini incelemiştir. Sonuç olarak, ketleyici kontrol ve olumlu mizaca sahip çocuklarda annenin dikkati yönlendirme davranışlarının yürütücü işlev becerilerinin gelişimini desteklediğini belirtmişlerdir.

2.4.2. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Ahçı (2016) 3-5 yaş arası 70 çocukta yaş, alıcı ve ifade edici dil özellikleri, inhibisyon ve bilişsel esneklik performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar, yaştan bir kişinin yürütücü işlev yetenekleri görevinde ne kadar iyi performans gösterdiği

üzerinde bir etkisi olduğunu göstermiştir. Alıcı dilin de önemli bir bağlantıya sahip olduğu gösterilmiştir.

Kılıçay (2020), yaşları 54 ile 72 ay arasındaki 598 çocuğu kapsayan bir çalışmada farklı sosyoekonomik geçmişlerden gelen çocukların eğitimcileri ile yürütücü işlev becerileri ve cinsiyetleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Çalışmanın sonuçları, alt ve üst sosyoekonomik geçmişten gelen çocukların çalışma belleği ve engelleme yetenekleri ile eğitimcileriyle olan bağlantıları arasında bir miktar önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yürütücü işlev becerileri de öğretmen ve öğrenci arasındaki yakınlık ve çatışma hakkında ön görüde bulunmuştur. Bunun sonucunda çocukların yürütücü işlev becerileri cinsiyetlerine ve sosyoekonomik durumlarına bağlı olarak değişmiştir. Eğitim-öğrenci etkileşiminin yakınlık bileşenine bağlı olarak kız öğrenciler için olumlu yönde değiştiği iddia edilmiştir.

İvrendi (2020), yaşları 5 ile 6 yaş arasında değişen 69 çocuğun okula hazır bulunuşluk düzeyleriyle ilişkili olarak yürütücü işlev testlerinde nasıl performans gösterdiklerini incelemiştir. Öğrencilerin okula hazır olma durumlarını ölçmek için matematik, fen bilimleri, çizgi, labirent ve ses alt boyutları kullanılmıştır. Yİ görevlerindeki performans için çalışma belleği ve engelleyici kontrol boyut görevleri atanmıştır. Sonuçlar, fen bilimleri, ses ve labirent puanlarının engelleyici kontrol; çizgi, çalışma belleği görevi, matematik, labirent ve çizgi alt boyut görevleri ile bağlantılı olduğunu göstermiştir.

Öğütçen (2020), geometrik şekilleri tanıyabilme becerileri ile yürütücü işlevleri arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Yaşları 48 ile 66 ay arasında değişkenlik gösteren 100 çocuktan oluşan çalışma grubunda cinsiyet, yaş, ebeveynlerin eğitim durumu ekonomik gelir düzeyi ve okulöncesi eğitim yılı değişkenleri değerlendirilmiştir. Elde edilen bilgiler, çocukların yi becerileri ile geometrik şekilleri tanıma becerileri arasında herhangi bir bağlantı olmadığını gösterdi. Ayrıca, geometrik şekillere ilişkin puanların erişilebilen faktörlere göre farklılık göstermediği ortaya konmuştur.

Demirci (2023), okul öncesi çocukların yürütücü işlev becerilerinin doğa temelli bir yürütücü işlevler programından nasıl etkilendiğini araştırmıştır. Deney grubundaki çocuklar bu amaçla oluşturulan programı on hafta boyunca haftada iki kez almışlardır. Bu program süresince kontrol grubundaki çocuklar kendi sınıflarındaki müfredatla eğitim almaya devam etmişlerdir. Programın sonlandırılmasından beş hafta sonra son testler uygulandı ve takip değerlendirmeleri yapıldı. Çalışma kapsamında oluşturulan Doğa Temelli Yürütücü İşlevler

Programı kapsamında okul öncesi çocukların bilişsel esneklik becerilerinde belirgin artışların olduğu saptanmıştır.

Büyükkaymaz (2022) yürütücü işlev beceri temelli gelişim destek programının okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışmanın nicel sonuçlarına bakıldığında yürütücü işlev beceri temelli gelişim destek programının uygulanmasının ardından deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların yürütücü işlev beceri düzeylerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sonucun okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerilerini destekleme çalışmalarına katkı sağladığı söylenebilir. Okul öncesi dönemde ebeveyn ve öğretmen iş birliği sonucu çocuğun yalnızca okul ortamında değil, ev ortamında da öğrenme fırsatlarına sahip olması açısından gelişim destek programlarında aile katılımının önemi ile ilgili bir sonuç ortaya koyduğu düşünülmektedir.

Genç (2020), yapılandırılmış yürütücü işlevler ölçeği ve uyarlanmış bir profil kullanarak işitme kaybı olan çocukların dil ve yürütücü işlevlerini incelemiştir. Çalışmanın bulguları, işitme kayıplı çocukların yürütücü işlevlerinin ve alıcı dil becerilerinin dolaylı istekleri anlama becerileriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Araştırma, çocukların yakın aile bireylerinin işaret ettiği anlamları kavrayabilen ve buna göre tepki verebilen işitme kayıplı çocukların yürütücü işlevlerde de başarı gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Gemiksiz (2024) erken çocukluk dönemindeki oyun davranışları ve gelişimi ile yürütücü işlev becerileri arasındaki bağlantıyı araştırmıştır. Çocukların oyun davranışları ile yürütücü işlev becerileri arasında bulunan bağlantı ışığında, oyun gelişimi ve oyun davranışının yürütücü işlevler tarafından yordanması araştırılmıştır. Sonuç olarak, çocukların oyun gelişiminin materyal yönetimi, alan yönetimi ve sembolik oyun ile ilgili yürütücü işlev becerileriyle açıklanabileceği bulunmuştur.

Karmaz (2023) bu çalışmanın amacı dört ve yedi yaş arası çocukların yürütücü işlevlerinin yaş kontrol edildiğinde ve edilmediğinde, örüntü oluşturma bilgisi üzerindeki rolünü araştırmaktır. Bu çalışma, yürütücü işlevlerin örüntü oluşturma bilgisi üzerindeki rolünü araştırarak ve yürütücü işlevlerin örüntü oluşturma bilgisi üzerindeki rolünün önemli bir kısmının yaşa bağlı olduğunu öne sürerek değerli katkılar sağlamıştır.

Özsoy (2023) yürütücü işlevleri becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmış olan bu çalışmada, eğitim kurumlarına devam eden okul öncesi çağındaki öğrencilerin yürütücü işlev becerileri ve motive olma düzeyleri farklı özelliklere

göre incelenmiştir. Motivasyonun alt boyutlarında bilişsel ve duygusal süreçlerin varlığı göz önünde bulundurulduğunda, çalışmanın bulguları yürütücü işlevler ile motivasyon arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Bozkır (2023) Bu çalışmanın amacı, akıl ve zekâ oyunları eğitim programının 60-72 aylık bebeklerin yürütücü işlevi ve problemi çözme yeteneklerini nasıl etkilediğini araştırmaktır. Çocukların problem çözme becerilerinin faktörler açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Yürütücü işlev becerilerindeyse kızlar lehine bir fark görülmüştür. Ayrıyeten annenin eğitim düzeyi ile yürütücü işlev becerileri arasında olumlu bir korelasyon gözlenmiştir. Ön test ve son test sonuçlarının değerlendirilmesiyle birlikte akıl ve zekâ oyunları programının çocukların yürütücü işlev ve problem çözme becerileri üstünde önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Özhan (2023) Bu araştırmada öğretmenler için en temel yeterlikler arasında sayılan yürütücü işlevi ile öğretmen duygularının ve duygu değişikliklerinin çevriminin bir dizi bilgisayar simülasyonlu öğretim görevinde incelenmesi amaçlanmaktadır. Yapılan çalışmanın neticesinde öğretmen adaylarının görevleri sırasında mutluluk, şaşkınlık, korku ve tarafsızlık duygularını yaşadıkları ve bazen de tarafsızlıktan korku ve şaşkınlık hallerine geçişler yaşadıkları görülmektedir. Bunlara ek olarak öğretmen adaylarının olumlu olarak kabul görmüş bir duyguya sahipken simüle edilmiş öğretim görevinde verilen ödevin türüne bağlı olarak gösterdikleri performansın değiştiği ortaya konmuştur.

Dağaynası (2023) Bu çalışmanın hedefi, ekran maruziyeti bakımından okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlevlerini incelemektir. Ekran karşısında geçirilen zaman, anne-babanın eğitim ve çalışma durumuna, cinsiyete ve aile içinde geçerli olan kurallara bağlı olarak değişmektedir. Çocuğun kendi cihazının olması, ebeveynlerinin katılım sağlaması ve ekrana maruz kalmaya başladığı yaş açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çocukların yürütücü işlevleri ekrana maruz kalmaya başladıkları yaşa ve annelerinin çalışma durumuna bağlı olarak değişirken, anne ve babanın eğitim durumu, babanın mesleği veya cinsiyet özellikleri bakımından önemli ölçüde değişmemiştir. Yürütücü işlevleri ekran maruziyeti bağlamında araştırma hedefiyle gerçekleştirilen değerlendirmelerin neticelerine göre çocukların hafta içi, hafta sonu, haftalık, uygulamalarda zaman geçirme sürelerinin ortalamaları yürütücü işlev puanları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Eğitsel uygulamalar ile film/dizi uygulamalarının ortalamaları kıyaslandığında ise önemli ölçüde farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Turan (2023) Araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin okula uyum sağlama, sosyal becerilerdeki yeterlikler ile yürütücü işlev becerileri arasındaki bağlantıları irdelemektir. Araştırmanın neticesinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek yürütücü işleve, etkinlik alışkanlıklarına, sosyal ve uyumlu davranışlara sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu minvalde çocukların sosyal becerilerde ve okula uyum sağlamada karşılaştıkları zorluklarda yürütücü işlev becerilerine yönelik değerlendirme yapmanın yararlı olabileceği düşünülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın yöntemi

Nicel araştırma, örneklemin evreni yansıtılabilecek biçimde sayılarla ifade edilmesini ve sayısal ilişkilerden hareketle genellemelere yönelik örneklem seçimini esas almaktadır. Nicel araştırmalarda genellemeler yapılmasına olanak tanıyan doğası sebebiyle seçkisiz örnekleme kullanılmaktadır (Lewis, 2015). Seçkisiz örneklemin temel amacı, evreni temsil eden maddelere örnekleme yer alma olasılıkları açısından eşit şanslar vererek, küçük örneklemelerden daha büyük evrenlere doğru ve güvenilir genelleme yapılmasını sağlamaktır (Neuman ve Robson, 2014). Buna bağlı olarak bu araştırmanın örneklemini seçkisiz örnekleme olarak seçilmiştir. Araştırmada, tarama modellerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012:59). Bu araştırma yöntemi nesnelerin, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini tanımlamak amacıyla kullanılır (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ve özel ilköğretim okullarının anasınıfı ve anaokullarında çalışan, Sakarya ilinde merkez ilçelerinde görev yapan 75 öğretmene uygulanmıştır. Bu 75 öğretmenlerin arasında 14 yüksek puanlı, 14 düşük puanlı öğretmenler seçilmiş olup bu öğretmenlerden 48-72 aylık toplam 320 çocuğa ulaşılmıştır.

Tablo1

Demografik Özelliklerin Dağılımı

		n	%
Öğretmen Cinsiyet	Kadın	75	100,0
	Erkek	0	0,0
Öğretmen Yaş	20-30	10	13,3
	31-41	43	57,3
	42-52	20	26,6
	53 ve üzeri	2	2,7

Öğretmen Eğitim Durumu	Lisans	67	89,3
	Lisansüstü	7	9,3
	Doktora	1	1,3
Öğretmen Kıdem	1-5 yıl	3	4,0
	5-10 yıl	14	18,7
	10 yıl ve üzeri	58	77,3

Öğretmen cinsiyeti dağılımı incelendiğinde, örneklemin tamamının %100'ünün kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ise örnekleme dahil olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımına bakıldığında, en fazla öğretmenin 38-43 yaş aralığında (%48,0) bulunduğu belirlenmiştir. Diğer yaş gruplarının dağılımı ise şu şekildedir: 32-37 yaş aralığında %22,7, 26-31 yaş aralığında %12,0, 44-49 yaş aralığında %13,3, 20-25 yaş aralığında %1,3 ve 50-55 yaş aralığında %2,7 olarak sıralanmıştır.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında, çoğunluğunun lisans derecesine sahip olduğu (%89,3) görülmektedir. Lisansüstü eğitime sahip olanların oranı %9,3 iken, doktora derecesine sahip olanların oranı ise %1,3 olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde, %77,3'lük bir oranla en fazla öğretmenin 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. 5-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin oranı %18,7 iken, 1-5 yıl kıdeme sahip olanların oranı ise %4,0 olarak tespit edilmiştir.

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

Bu çalışmada ilk olarak öğretmen yeterliliklerini ölçmek için Tuncer ve Avcı (2019) tarafından geliştirilen 'Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlevlerini destekleyen stratejileri kullanma yeterlilikleri' ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimini destekleme stratejilerini değerlendirmektir.

Uygulanan stratejilerin çocuğun yürütücü işlevlerine etkisini ölçmek için Thorell ve Nyberg tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Çiftçi, Uyanık, Acar (2020) tarafından geliştirilen Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri 48-72 aylık çocuklar için hazırlanan Türkçe Formu kullanılmıştır.

Bu çalışmada öğretmen yeterliliklerini ölçmek amacıyla Tuncer ve Avcı (2019) tarafından geliştirilen ‘Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Yürütücü İşlevlerini Destekleyen Stratejileri Kullanma Yeterlilikleri’ ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimini destekleme stratejilerini değerlendirmektir. Değerlendirme sonucunda elde edilen sonuçlara göre 14 yüksek puanlı öğretmenlerin ve 14 düşük puanlı öğretmenlerin öğrencilerine Thorell ve Nyberg (2008) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Çiftçi, Uyanık ve Acar (2020) tarafından yapılan Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri 48-72 aylık çocuklar için hazırlanan Türkçe Formu kullanılmıştır.

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin kıdem, yaş, cinsiyet gibi demografik bilgileri ile ilgili bilgi toplamak amacıyla araştırmacının oluşturduğu formdur.

3.3.2. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlevlerini destekleyen stratejileri kullanma yeterlilikleri ölçeği

Bu ölçme yöntemi öğrencilerinin yürütücü işlev becerilerinin gelişimine yardımcı olmak için okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları yöntemleri değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu çalışmada Türkiye’nin farklı yerlerinden 285 okul öncesi öğretmeni örneklem olarak yer almıştır. Çalışmada rastgele örnekleme yaklaşımı ile anket kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi uygulanan yedili likert tipinde 104 sorudan oluşan ölçeğin maddelerinin beklenen bir şekilde 4 boyut ve 8 alt boyuta sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin tüm boyutları birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmeye elverişlidir. Ölçek tek bir genel değere dayandırılmadan her bir boyuta ayrı bir puan atanarak değerlendirilmeye alınmıştır. ölçeğin ÖzDüzenleme boyutunun Cronbach alpha katsayısı .98, alt boyutları olan Davranışsal ÖzDüzenleme ve Önleyici Kontrol .98, Duygusal Kontrol ise .93 olarak bulunmuştur. Görevi Başlatma ve Sürdürme boyutuna ait olan Cronbach alpha katsayısı .93, alt boyutları Dikkati Sürdürme, Hedefe Odaklı Sebat Gösterme ve Görevi başlatma alt boyutu .97, Zaman Yönetimi alt boyutu ise .94 olarak bulunmuştur. Üst Bilişsel Süreçler boyutuna ait Cronbach alpha katsayısı .99, Planlama, Organizasyon ve Esneklik alt boyutunun Cronbach Alpha Katsayısı .99, Çalışma Belleği boyutunun Cronbach alpha

katsayısı .98, Problem çözme alt boyutu .99, Akıl yürütme alt boyutu .99 ve Bellek alt boyutu .98 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla t testi yapılmıştır.

Tablo2

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Yürütücü İşlevlerini Destekleyen Stratejileri Kullanma Yeterliliklerini Değerlendirme Aracı Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Normalliğinin Sınanması t testi analizi

	n	Çarpıklık	Basıklık
KENDİNİ KONTROL VE ÖZDÜZENLEME BECERİSİ	75	-1,218	2,048
Davranışsal öz düzenleme ve Tepkiyi dizginleme	75	-1,077	1,582
Duygusal kontrol	75	-0,571	0,351
GÖREVİ BAŞLATMA, KARARLILIK VE ZAMAN YÖNETİMİ	75	-0,651	-0,070
Dikkati sürdürme, Hedefe odaklı sebat gösterme ve Görevi başlatma	75	-0,758	0,231
Zaman yönetimi	75	-0,524	-0,345
ÜST BİLİŞ SÜREÇLERİNİN ETKİLİ KULLANIMI	75	-1,237	0,910
Planlama, organizasyon ve esneklik	75	-1,237	0,910
ÇALIŞMA BELLEĞİ/AKTİF BELLEK	75	-1,237	1,040
Problem çözme	75	-1,098	0,633
Akıl yürütme	75	-1,519	2,051
Çalışma belleği	75	-1,645	2,508

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin hesaplanması, ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılıma uyup uymadığını değerlendirmek için kullanılan bir yöntemdir. Hopkins ve Weeks'e (1990) göre, ölçek puanlarından elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlevlerini geliştiren teknikleri uygulama yeterliliklerini değerlendiren ölçeğin alt boyut puanlarının normal dağılıma sahip olduğu, çarpıklık ve basıklık katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu kabul edilmiştir. Analizde parametrik yaklaşımlar uygulanmıştır.

3.3.3. Çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanteri (ÇDYİE)- öğretmen formu

Bu çalışmada öğretmenler çocukların yürütücü işlev becerilerini ölçmek için ÇDYİE'den yararlanılmıştır. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlaması Çiftçi, Uyanık, Acar (2020) tarafından yapılmıştır. ÇDYİE'de 24 madde yer almaktadır. Engelleyici kontrol alt ölçekleri

11 madde (Örneğin, “Yapması söylenmesine rağmen kendini dizginlemekte veya tutmakta zorluk çekiyor.”) ve çalışma belleği alt ölçekleri 13 madde (Örneğin, “Bir etkinliğin ortasında ne yaptığını hatırlamakta zorluk çekiyor.”) içermektedir. Öğretmenler ve ebeveynler ölçeği doldurabilir. 5li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Her ifadeden sonra öğretmen çocuğun doğruluk seviyesini ifade eden sayılardan birini (1-5) daire içine alır (1 Tamamen doğru değil, 5 Tamamen doğru). Ölçeğin bitirilmesi için gereken süre 5 ile 10 dakikadır (Thorell ve Catale,2014; Thorell ve Nyberg,2008; Çiftçi,2020). Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, 0.84-0.96 aralığında bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test güvenirliği ise 0.75 olarak bulunmuştur

Tablo3

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanter ve Alt Boyut Puanlarının Normalliliğinin Sınanması

	n	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach's Alpha
Çalışan Bellek	320	-0,040	-1,085	0,967
Ketleyici kontrol	320	-0,025	-1,047	0,951
Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanter	320	0,028	-1,071	0,976

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin hesaplanması, ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılıma uyup uymadığını değerlendirmek için kullanılan bir yöntemdir. Hopkins ve Weeks'e (1990) göre, ölçek puanlarından elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli kabul edilmektedir. Dolayısıyla, çocukluk çağı yürütücü işlevler anketi ve alt ölçek puanlarının normal dağılıma sahip olduğu (çarpıklık ve basıklık katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu) düşünülmüştür. Analizde parametrik yaklaşımlar uygulanmıştır.

Cronbach alfa katsayısı ölçeğin güvenirlik derecesini gösterir. Katsayının aralığı 0 ile 1 arasındadır. Ölçeğin güvenirliğinin yorumlanması alfa (α) katsayısına göre değişir (Nunnally, 1967, 248). " $0.00 \leq \alpha < .40$ ölçeğin güvenilir olmadığı," " $.40 \leq \alpha < .60$ ölçeğin düşük güvenirlikte olduğu," " $.60 \leq \alpha < .80$ ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu," " $.80 \leq \alpha < 1.00$ ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu anlamına gelir."

3.4. Verilerin analizi

Verilerin analizi SPSS 27.0 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Kategorik (nitel) değişkenler için frekans (n) ve yüzde (%), sayısal (nicel)

değişkenler için ortalama (Ort), standart sapma (ss), minimum ve maksimum istatistikleri verilmiştir. Çalışmada test tekniklerinden bağımsız gruplar t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Çalışmada çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanter ve alt boyut puanlarının gruba göre karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenler puanlarına göre düşük ve yüksek olarak iki gruba ayrılıp aralarındaki ilişki incelenmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Problem cümlelerine ilişkin bulgular

4.1.1. Okul öncesi öğretmenlerinin yürütücü işlev stratejileri kullanma yeterliliklerine ilişkin bulgular

Tablo4

OOÇYDKD Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	n	Minimum	Maximum	Ort.	ss
KENDİNİ KONTROL VE ÖZDÜZENLEME BECERİSİ	75	114	184	163,87	13,10
Davranışsal öz düzenleme ve Tepkiyi dizginleme	75	94	155	135,73	11,25
Duygusal kontrol	75	25	42	34,56	3,53
GÖREVİ BAŞLATMA, KARARLILIK VE ZAMAN YÖNETİMİ	75	133	217	182,31	19,09
Dikkati sürdürme, Hedefe odaklı sebat gösterme ve Görevi başlatma	75	83	133	113,72	10,82
Zaman yönetimi	75	44	84	68,59	9,76
ÜST BİLİŞ SÜREÇLERİNİN ETKİLİ KULLANIMI	75	66	112	100,84	11,97
Planlama, organizasyon ve esneklik	75	66	112	100,84	11,97
ÇALIŞMA BELLEĞİ/AKTİF BELLEK	75	115	182	165,77	16,75
Problem çözme	75	43	77	68,67	8,65
Akıl yürütme	75	25	42	38,75	4,20
Çalışma belleği	75	39	63	58,36	5,45

Tanımlayıcı istatistiklere göre, "Kendini Kontrol ve Öz Düzenleme Becerisi" alanında incelenen 75 katılımcının puanlarına bakıldığında, minimum puan 114, maksimum puan 184 olarak belirlenmiştir. Ortalama puanları ise 163,87 olup, standart sapma değeri 13,10'dur.

"Davranışsal Öz Düzenleme ve Tepkiyi Dizginleme" kategorisindeki katılımcıların puanları incelendiğinde, en düşük puan 94, en yüksek puan ise 155 olarak belirlenmiştir. Ortalama puanları 135,73 ve standart sapma değeri 11,25 olarak hesaplanmıştır.

"Duygusal Kontrol" alanında, katılımcıların puanlarına göre minimum puan 25, maksimum puan 42 olarak tespit edilmiştir. Ortalama puanları ise 34,56 olup, standart sapma değeri 3,53'tür.

"Görevi Başlatma, Kararlılık ve Zaman Yönetimi" kategorisinde, katılımcıların puanlarına göre en düşük puan 133, en yüksek puan ise 217 olarak belirlenmiştir. Ortalama puanları 182,31 ve standart sapma değeri 19,09'dur.

"Dikkati Sürdürme, Hedefe Odaklı Sebat Gösterme ve Görevi Başlatma" alanında incelenen katılımcıların puanlarına göre, minimum puan 83, maksimum puan 133 olarak belirlenmiştir. Ortalama puanları 113,72 ve standart sapma değeri 10,82'dir.

"Zaman Yönetimi" kategorisinde, katılımcıların puanlarına göre minimum puan 44, maksimum puan 84 olarak tespit edilmiştir. Ortalama puanları ise 68,59 olup, standart sapma değeri 9,76'dır.

"Üst Biliş Süreçlerinin Etkili Kullanımı" alanında incelenen katılımcıların puanlarına göre, minimum puan 66, maksimum puan 112 olarak belirlenmiştir. Ortalama puanları 100,84 ve standart sapma değeri 11,97 olarak hesaplanmıştır.

"Planlama, Organizasyon ve Esneklik" kategorisinde, katılımcıların puanlarına göre en düşük puan 66, en yüksek puan ise 112 olarak tespit edilmiştir. Ortalama puanları ise 100,84 ve standart sapma değeri 11,97'dir.

"Çalışma Belleği/Aktif Bellek" alanında incelenen katılımcıların puanlarına göre, minimum puan 115, maksimum puan 182 olarak belirlenmiştir. Ortalama puanları ise 165,77 olup, standart sapma değeri 16,75'tir.

"Problem Çözme" kategorisinde, katılımcıların puanlarına göre en düşük puan 43, en yüksek puan ise 77 olarak belirlenmiştir. Ortalama puanları 68,67 ve standart sapma değeri 8,65 olarak hesaplanmıştır.

"Akıl Yürütme" alanında incelenen katılımcıların puanlarına göre, minimum puan 25, maksimum puan 42 olarak tespit edilmiştir. Ortalama puanları ise 38,75 ve standart sapma değeri 4,20'dir.

"Çalışma Belleği" kategorisinde, katılımcıların puanlarına göre en düşük puan 39, en yüksek puan ise 63 olarak belirlenmiştir. Ortalama puanları ise 58,36 ve standart sapma değeri 5,45'tir.

4.1.2. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlevlerini destekleyen stratejileri kullanma yeterliliklerinin öğretmenlerin yaşına ilişkin bulgular

Tablo5

OÖÇYDKD Ölçeğin Alt Boyut Puanlarının Öğretmen Yaşına Göre Karşılaştırılması

		SS	df	Kareler Ortalaması	f	p
KENDİNİ KONTROL VE ÖZDÜZENLEME BECERİSİ	Gruplar Arasında	1104,395	3	368,132	2,256	,089
Davranışsal öz düzenleme ve Tepkiyi dizginleme	Gruplar Arasında	620,380	3	206,793	1,679	,179
Duygusal kontrol	Gruplar Arasında	120,055	3	40,018	3,550	,019
GÖREVİ BAŞLATMA, KARARLILIK VE ZAMAN YÖNETİMİ	Gruplar Arasında	2538,254	3	846,085	2,459	,070
Dikkati sürdürme, Hedefe odaklı sebat gösterme ve Görevi başlatma	Gruplar Arasında	778,422	3	259,474	2,335	,081
Zaman yönetimi	Gruplar Arasında	528,404	3	176,135	1,920	,134
ÜST BİLİŞ SÜREÇLERİNİN	Gruplar Arasında	374,727	3	124,909	,867	,463

ETKİLİ
KULLANIMI

Planlama, organizasyon ve esneklik	Gruplar Arasında	374,727	3	124,909	,867	,463
ÇALIŞMA BELLEĞİ/AKTİF BELLEK	Gruplar Arasında	983,754	3	327,918	1,178	,324
Problem çözme	Gruplar Arasında	291,365	3	97,122	1,315	,276
Akıl yürütme	Gruplar Arasında	49,189	3	16,396	,925	,433
Çalışma belleği	Gruplar Arasında	107,135	3	35,712	1,214	,311

Öğretmen yaş gruplarına göre yapılan varyans analizinin sonuçlarına göre tüm değişkenler ile düşük ve yüksek grup arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır ($p > 0,05$). Fakat duygusal kontrol alt boyutunda öğretmen yaş gruplarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ANOVA testi bulgularına göre hangi gruplar arasında anlamlı fark bulunduğunu incelemek için LSD testi kullanılarak Tablo 6 oluşturulmuştur.

Tablo6

OÖÇYDKD Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Gruba Göre Karşılaştırılması

(I) öğretmenyaş	(J) öğretmenyaş	Ortalamalar Farkı (I-J)	p
20-30	31-41	,23774	,838
	42-52	2,10000	,166
	53 ve üzeri	7,20000*	,007
31-41	20-30	-,23774	,838

	42-52	1,86226	,112
	53 ve üzeri	6,96226*	,005
42-52	20-30	-2,10000	,166
	31-41	-1,86226	,112
	53 ve üzeri	5,10000	,054
53 ve üzeri	20-30	-7,20000*	,007
	31-41	-6,96226*	,005
	42-52	-5,10000	,054

Bu alt boyutta 20-30 yaş grubu 31 ve 41 yaş grubunun puanları 53 ve üzeri yaş grubuna göre puanları daha anlamlı bulunmuştur.

4.1.3. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlevlerini destekleyen stratejileri kullanma yeterliliklerinin öğretmenin kıdemine ilişkin bulguları

Tablo7

OÖÇYDKD Ölçeğin Alt Boyut Puanlarının Öğretmen Kıdemine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen Kıdem		n	Ort.	ss	t	p
KENDİNİ KONTROL VE ÖZDÜZENLEME BECERİSİ	1-10 yıl	17	161,88	11,37	-0,708	0,481
	10 yıl ve üzeri	58	164,45	13,60		
Davranışsal öz düzenleme ve Tepkiyi dizginleme	1-10 yıl	17	133,53	9,70	-0,918	0,362
	10 yıl ve üzeri	58	136,38	11,66		
Duygusal kontrol	1-10 yıl	17	34,82	3,64	0,348	0,729
	10 yıl ve üzeri	58	34,48	3,52		
GÖREVİ BAŞLATMA, KARARLILIK VE ZAMAN YÖNETİMİ	1-10 yıl	17	180,24	18,73	-0,506	0,614
	10 yıl ve üzeri	58	182,91	19,31		
Dikkati sürdürme, Hedefe odaklı sebat gösterme ve Görevi başlatma	1-10 yıl	17	112,71	9,16	-0,437	0,663
	10 yıl ve üzeri	58	114,02	11,32		
Zaman yönetimi	1-10 yıl	17	67,53	10,62	-0,506	0,615

	10 yıl ve üzeri	58	68,90	9,56		
ÜST BİLİŞ SÜREÇLERİNİN ETKİLİ KULLANIMI	1-10 yıl	17	96,94	14,15		
	10 yıl ve üzeri	58	101,98	11,14	-1,541	0,128
Planlama, organizasyon ve esneklik	1-10 yıl	17	96,94	14,15		
	10 yıl ve üzeri	58	101,98	11,14	-1,541	0,128
ÇALIŞMA BELLEĞİ/AKTİF BELLEK	1-10 yıl	17	160,35	18,85		
	10 yıl ve üzeri	58	167,36	15,91	-1,531	0,130
Problem çözme	1-10 yıl	17	65,24	10,23		
	10 yıl ve üzeri	58	69,67	7,95	-1,892	0,062
Akıl yürütme	1-10 yıl	17	37,94	5,13		
	10 yıl ve üzeri	58	38,98	3,91	-0,897	0,373
Çalışma belleği	1-10 yıl	17	57,18	5,88		
	10 yıl ve üzeri	58	58,71	5,32	-1,019	0,312

* $p < 0,05$ anlamlı fark var, $p > 0,05$ anlamlı fark yok; t testi

Öğretmenlerin kıdeme göre yapılan karşılaştırma testi sonuçlarına göre, " göre tüm değişkenler ile gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Buna bağlı olarak çocukların yürütücü işlevlerini öğretmenlerin kıdemlerinin etkilemediğini söyleyebiliriz.

Tablo8

Öğretmenlerin Puanlarına Göre Öğrencilerinin Grup Özelliklerin Dağılımı

		n	%
Grup	Yüksek	165	51,6
	Düşük	155	48,4

Yürütücü işlevleri destekleyen stratejileri yüksek olan öğretmenlerin çocukları 165 çocuk olarak grubun %51,6'sını oluşturuyor, yürütücü işlevleri destekleyen stratejileri kullanma yeterliliği düşük olan öğretmenlerinin çocukları 155 çocuk olarak grubun %48,4'ünü oluşturuyor. Örneklem toplam 320 çocuk dahil edilmiştir.

Tablo9

ÇDYİE ve Alt Boyut Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	n	Minimum	Maximum	Ort.	ss
Çalışan Bellek	320	13	65	42,44	13,66
Ketleyici kontrol	320	11	55	34,42	11,39

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanter	320	24	120	76,86	24,13
--	-----	----	-----	-------	-------

Çalışan Bellek veri setinde, 320 katılımcının çalışan bellek puanları incelenmiştir. En düşük puan 13, en yüksek puan ise 65 olarak belirlenmiştir. Ortalama çalışan bellek puanı 42,44 ve standart sapma değeri ise 13,66'dır.

Ketleyici Kontrol veri setinde ise 320 katılımcının ketleyici kontrol puanları analiz edilmiştir. Minimum puan 11, maksimum puan ise 55 olarak tespit edilmiştir. Ortalama ketleyici kontrol puanı 34,42 ve standart sapma değeri ise 11,39'dur.

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri veri setinde ise 320 katılımcının çocukluk dönemi yürütücü işlevleri envanteri puanları incelenmiştir. En düşük puan 24, en yüksek puan ise 120 olarak kaydedilmiştir. Ortalama çocukluk dönemi yürütücü işlevleri envanteri puanı 76,86'dır ve standart sapma değeri 24,13'tür.

4.1.4. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlevlerini destekleyen stratejileri kullanma yeterliliklerinin çocukların yürütücü işlevleriyle ilişkilerine ilişkin bulgular

Tablo10

ÇDYİE ve Alt Boyut Puanlarının Gruba göre Karşılaştırılması

GRUP		n	Ort.	ss	t	p
Çalışan Bellek	Yüksek	165	53,31	7,83	25,782	0,000*
	Düşük	155	30,86	7,73		
Ketleyici Kontrol	Yüksek	165	43,32	6,83	24,382	0,000*
	Düşük	155	24,95	6,64		
Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanter	Yüksek	165	96,63	13,34	28,428	0,000*
	Düşük	155	55,81	12,34		

* $p < 0,01$ anlamlı fark var, $p > 0,05$ anlamlı fark yok; t testi

Çalışan Bellek: Yüksek grup (Ort. = 53,31) ile Düşük grup (Ort. = 30,86) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 25,782$, $p < 0,001$). Yüksek grup, çalışan bellek alanında daha yüksek bir performans göstermektedir.

Ketleyici Kontrol: Yüksek grup (Ort. = 43,32) ile Düşük grup (Ort. = 24,95) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 24,382$, $p < 0,001$). Yüksek grup, ketleyici kontrol yeteneği açısından daha yüksek bir performans sergilemektedir.

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri: Yüksek grup (Ort. = 96,63) ile Düşük grup (Ort. = 55,81) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 28,428$, $p < 0,001$). Yüksek grup, çocukluk dönemi yürütücü işlevler açısından daha yüksek bir seviyede performans göstermektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve tartışma

Bu bölümde öğretmenlerin yürütücü işlevleri destekleyen stratejileri kullanma yeterlilikleri ile okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerine olan etkisinin incelenmesi ve öğretmenlerin demografik özelliklerin (yaşı, kıdemi ve eğitim durumu) yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bulguların sonuçları tartışılmış ve ilgili literatür ile desteklenerek sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde; "Kendini Kontrol ve Öz Düzenleme Becerisi" alanında incelenen öğretmenlerin puanlarına bakıldığında, minimum puan 114, maksimum puan 184 olarak belirlenmiştir. Ortalama puanları ise 163,87 bulunmuştur. "Davranışsal Öz Düzenleme ve Tepkiyi Dizginleme" kategorisindeki katılımcıların puanları incelendiğinde, en düşük puan 94, en yüksek puan ise 155 olarak belirlenmiştir. Ortalama puanları 135,73 bulunmuştur. "Duygusal Kontrol" alanında, katılımcıların puanlarına göre minimum puan 25, maksimum puan 42 olarak tespit edilmiştir. Ortalama puanları ise 34,56 bulunmuştur. "Görevi Başlatma, Kararlılık ve Zaman Yönetimi" kategorisinde, katılımcıların puanlarına göre en düşük puan 133, en yüksek puan ise 217 olarak belirlenmiştir. Ortalama puanları 182,31 bulunmuştur. "Dikkati Sürdürme, Hedefe Odaklı Sebat Gösterme ve Görevi Başlatma" alanında incelenen katılımcıların puanlarına göre, minimum puan 83, maksimum puan 133 olarak belirlenmiştir. Ortalama puanları 113,72 bulunmuştur. Zaman Yönetimi" kategorisinde, katılımcıların puanlarına göre minimum puan 44, maksimum puan 84 olarak tespit edilmiştir. Ortalama puanları ise 68,59 bulunmuştur. "Üst Biliş Süreçlerinin Etkili Kullanımı" alanında incelenen katılımcıların puanlarına göre, minimum puan 66, maksimum puan 112 olarak belirlenmiştir. Ortalama puanları 100,84 bulunmuştur. "Planlama, Organizasyon ve Esneklik" kategorisinde, katılımcıların puanlarına göre en düşük puan 66, en yüksek puan ise 112 olarak tespit edilmiştir. Ortalama puanları ise 100,84 bulunmuştur. "Çalışma Belleği/Aktif Bellek" alanında incelenen katılımcıların puanlarına göre, minimum puan 115, maksimum puan 182 olarak belirlenmiştir. Ortalama puanları ise 165,77 bulunmuştur. "Problem Çözme" kategorisinde, katılımcıların puanlarına göre en düşük puan 43, en yüksek

puan ise 77 olarak belirlenmiştir. Ortalama puanları 68,67 bulunmuştur. "Akıl Yürütme" alanında incelenen katılımcıların puanlarına göre, minimum puan 25, maksimum puan 42 olarak tespit edilmiştir. Ortalama puanları ise 38,75 bulunmuştur. "Çalışma Belleği" kategorisinde, katılımcıların puanlarına göre en düşük puan 39, en yüksek puan ise 63 olarak belirlenmiştir. Ortalama puanları ise 58,36 bulunmuştur. Öğretmenlerin yürütücü işlevlerinin geneline bakıldığında öğretmenlerin yürütücü işlevleri destekleyen stratejileri kullanma becerileri her kategoride ortalamaya yakın olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin bu becerileri geliştirmek için çalışmalar yapmaları önerilebilir. Literatüre bakıldığında Türkiye’de öğretmenlerin yürütücü işlev stratejilerini kullanma yeterliliğini ölçen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yurtdışında öğretmen adaylarının yürütücü işlevlerini ölçen boylamsal bir araştırmaya rastlanmıştır. Öğretmen adaylarının yürütücü işlevleri 3 yıl boyunca incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının zaman içinde bazılarını yürütücü işlevlerinin arttığını bazılarının yürütücü işlevlerinde azalma olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının eğitiminde sadece akademik olarak eğitim verildiği görülmüştür (Corcoran, O’Flaherty, 2017). Verilen akademik eğitimin yanısıra öğretmen adaylarına ve öğretmenlere yürütücü işlevlerini geliştirmek ve çocuklarının da yürütücü işlevlerini geliştirmek için eğitim verilse gelecekte yürütücü işlevlerini daha işlevsel kullanan yeni nesil ile karşılaşırız. Bu becerilerin gelişmesi geniş açıdan bakıldığında her anlamda katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde 75 öğretmenin yaş gruplarına göre dağılımına bakıldığında, en fazla öğretmenin 43 öğretmen ile 31-41 yaş aralığında bulunduğu belirlenmiştir. Diğer yaş gruplarının dağılımı ise şu şekildedir: 20-30 yaş aralığında 10 öğretmen, 42-52 yaş aralığında 20 öğretmen ve 53 ve üzeri yaş aralığında 2 öğretmen olarak sıralanmıştır. Öğretmen yaş gruplarına göre yapılan karşılaştırma testi sonuçlarına göre duygusal kontrol haricinde değişkenler ile gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu durumda öğretmenlerin yaşlarının yürütücü işlevleri destekleyen stratejileri kullanma yeterliliklerini etkilemediği fakat duygusal kontrol alt boyutunda 20-30 yaş grubu ve 31-41 yaş grubunun puanları 53 ve üzeri yaş grubuna göre puanları daha anlamlı bulunmuştur. Buna göre yürütücü işlev becerilerinin yaş ile bağlantılı olmadığını, kişinin becerilerine göre değişiklik gösterdiğini fakat duygusal kontrol açısından 53 yaşının altındaki öğretmenlerin duygusal kontrol açısından daha başarılı olduğunu söyleyebiliriz. Yaş gruplarındaki örneklem sayısı artırılarak ve eşitlenerek yapıldığında

öğretmenin yaşının yürütücü işlevleri destekleyen stratejilerini kullanma yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı daha iyi incelenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı, 58 öğretmenin 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. 5-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin sayısı 14 iken, 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin sayısı 3 olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kıdeme göre yapılan karşılaştırma testi sonuçlarına göre, tüm değişkenler ile gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Buna bağlı olarak öğretmenlerin kıdemlerinin çocukların yürütücü işlevleri destekleyen stratejileri kullanma yeterliliklerini etkilemediğini söyleyebiliriz. Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımın eşit olduğu bir çalışma yapılabilir. Alanyazında yapılan araştırmalarda Türkiye’de ve yurt dışında öğretmenlerin kıdemlerinin yürütücü işlevlerine olan etkisine dair herhangi bir çalışma bulunmamıştır. Bu çalışma daha kapsamlı olarak kıdem gruplarının sayısı eşitlenerek yapıldığında öğretmenin kıdeminin yürütücü işlevleri destekleyen stratejilerini kullanma yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı daha iyi incelenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde yürütücü işlev stratejileri kullanma yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin çocuklarının envanter puanlarının yürütücü işlevleri uygulama yeterliliği düşük öğretmenlerin çocukları ile arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yürütücü işlevleri destekleyen stratejileri kullanma yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin çocuklarının çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanterinden aldıkları puanlar yürütücü işlevleri destekleyen stratejileri kullanma yeterliliği düşük olan öğretmenlerin çocuklarının puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak yürütücü işlev stratejileri kullanma yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin çocukların yürütücü işlevlerine olan etkisinin olumlu yönde olduğunu söyleyebiliriz. Araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde yürütücü işlevleri destekleyen stratejileri kullanma yeterliliği düşük olan öğretmenlerin çocuklarının çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanterinden aldıkları puanlar yürütücü işlevleri destekleyen stratejileri kullanma yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin çocuklarının puanlarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak yürütücü işlev stratejileri kullanma yeterliliği düşük olan öğretmenlerin çocukların yürütücü işlevlerine olan etkisinin yürütücü işlevleri destekleyen stratejileri kullanma yeterliliği yüksek olan öğretmenlere göre daha az olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma yapılırken yurt içi ve yurt dışında öğretmenlerin yürütücü işlev stratejileriyle ilgili çalışmaların az olduğu görülmüştür. Çalışmaların yetersizliğinden yeterli veriye ulaşılamamıştır bu açıdan yapılan bu araştırma alana katkı sağlayacaktır. Elde edilen sonuçlara göre yaş, kıdem ve eğitim durumunun yürütücü işlevleri destekleyen stratejileri kullanma yeterliliği arasında anlamlı bir fark bulunmadığından öğretmenlerin bu stratejileri kullanma becerisiyle ilgili öğretmenlerin bu konu üzerinde çalışmaları önerilebilir. Buna yönelik MEB hizmet içi eğitimlerle bu alanda öğretmenleri destekleyebilir. Altıncı ve yedinci amaca bakıldığında öğretmenlerin yürütücü işlev stratejilerini kullanma yeterliliklerinin çocukların yürütücü işlevlerini etkilediğini söyleyebiliriz.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Her bir çocukların yaş gruplarının ayrı ayrı değerlendirilmesi, yürütücü işlev becerilerinin gelişim süreci ile ilgili detaylı bilgi edinilmesine yardımcı olabilir.
- Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde yürütücü işlevleri destekleyen stratejileri kullanma yeterliliklerini geliştirmek için kapsamlı eğitimi almaları sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin yürütücü işlev stratejileri kullanma yeterliliğinin artması için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmelidir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Farklı bölgelerde yaşayan çocukların bu bölgelerin çocukların yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisini belirleyebilmek için, alt amaçları daha detaylı incelemek üzere Türkiye çapında daha fazla örneklemele araştırmalar yapılabilir.
- Eğitim ölçümlerinin yanı sıra ebeveyn tutum ve eylemleri de değerlendirildiğinde Yürütücü işlev becerileri çalışmalarında sonuçlar farklı şekilde yorumlanabilir.
- Yürütücü işlev becerilerini etkileyebilecek farklı durumları tespit etmek için çocuklara uygulanabilecek ölçekler tasarlanabilir.
- Çocuklar üzerinde kullanılacak ölçekler, yürütme işlevi becerileri üzerinde etki gösterecek becerileri tespit etmek için oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- XIV. Milli Eğitim Şurası. (1993). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması. İstanbul: Milli Eğitim.
- Abenavoli, R.M., Greenberg, M.T., & Bierman, K.L. (2015). *Parent support for learning at school entry: Benefits for aggressive children in high risk urban contexts*. Early Childhood Research Quarterly, 31,9–18. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.003>
- Ahçı, Z. G. (2016). *3-5 yaş çocuklarının yürütücü işlev performansları ve dil becerileri ile ilişkisi*. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 5(2), 84-100. <https://doi.org/10.30703/cije.321400>
- Ahmed SF, Tang S, Waters NE, Davis-Kean P. (2019) *Executive function and academic achievement: Longitudinal relations from early childhood to adolescence*. J Educ Psychol.; 111(3): 446–458. doi:[10.31234/osf.io/xd5jy](https://doi.org/10.31234/osf.io/xd5jy)
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2006). *Verbal and visuospatial short-term and working memory in children: Are they separable?* Child development, 77(6), 1698-1716. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2006.00968.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00968.x)
- 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2009.11.003>
- Aral, N. , Kandır, A. Ve Yaşar, M. C. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. Ankara: ya-pa
- Aral, N., Kandır, A. Ve Can Yaşar, M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı* (Geliştirilmiş 2. Baskı) İstanbul: Ya-Pa.
- Baddeley, A. (1998). Working memory. *Comptes Rendus de l'Académie des Sciences-Series III-Sciences de la Vie*, 321(2-3), 167-173. [https://doi.org/10.1016/S0764-4469\(97\)89817-4](https://doi.org/10.1016/S0764-4469(97)89817-4)
- Bailey, C. E. (2007). Cognitive Accuracy and Intelligent Executive Function in the Brain and in Business. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1118(1), 122–141. <https://doi.org/10.1196/annals.1412.011>
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2012-15750-000>
- Barnett, W. S. (1992). *Benefits of compensatory preschool education*. Journal of Human resources, 27(2), 279-312. <https://doi.org/10.2307/145736>

- Baron, I. S. (2004). *Delis-Kaplan yönetici işlev sistemi*. Çocuk Nöropsikolojisi, 10 (2), 147-152.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/09297040490911140>
- Bauer, J. R., & Booth, A. E. (2019). *Exploring potential cognitive foundations of scientific literacy in preschoolers: Causal reasoning and executive function*. Early Childhood Research Quarterly, 46, 275-284. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.09.007>
- Bayhan, P. ve Artan İ., (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bekman, S.ve Gürlesel, C. F. (2005). *Doğru Başlangıç: Türkiye’de okul öncesi eğitim*. (TÜSİAD Raporu). İstanbul: TÜSİAD T/2005-05/396 <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/333-dogru-baslangic-turkiyede-okul-oncesi-egitim>
- Söderqvist S, Bergman Nutley S, Peyrard-Janvid M, Matsson H, Humphreys K, Kere J, Klingberg T. Dopamine, working memory, and training induced plasticity: implications for developmental research. Dev Psychol. 2012 May;48(3):836-43. doi: 10.1037/a0026179. Epub 2011 Nov 21. PMID: 22103304
- Best, J. R. (2010). Effects of physical activity on children’s executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. Developmental Review, 30(4), 331-351. Doi: <https://doi.org/10.1016%2Fj.dr.2010.08.001>
- Best, J. R., Miller, P. H. ve Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. Developmental Review, 29(3), 180-200.
Doi: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.05.002>
- Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). *Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample*. Learning and Individual Differences, 21(4), 327-336
doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007>
- Bijvank MN, Tonnaer GH, Jolles J. (2017) *Self-perceived problems in sleeping and in self-control are related to first year study success in higher education*. Front Educ. 2: 14. doi: <http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2017.00014>
- Blair, C. (2017). *Educating executive function*. Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 8(1-2), e1403.

- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). *Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten*. Child Development, 78(2), 647-663. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Blakey, E., & Carroll, D. J. (2015). *A short executive function training program improves preschoolers' working memory*. Frontiers in psychology, 6, 170648.
Doi: <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2015.01827>
- Bozkır, K.(2023). *60-72 Aylık Çocuklarda Akıl ve Zekâ Oyunlarının Yürütücü İşlev ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. (yayınlanmış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas. (Yöktez 835983)
- Brewer, J.A. (2007) *Introduction to early childhood education: preschool through primary grades*. (6th eddition). USA: Allyn&bacon.
- Büyükkaymaz, M. (2022). *Yürütücü İşlev Beceri Temelli Gelişim Destek Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerileri Üzerine Etkisi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (Yöktez 790909)
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). *Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills*. Journal of Educational Psychology, 96(1), 31–42
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Can, E., & Kılıç, Ş. (2019). *Okul Öncesi Eğitim: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Milli Eğitim Dergisi 48(1), 483-519.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674058>
- Cangökçe Yaşar, Ö., Çevik, D., Tunçer, M., & Maviş, İ. (2019). *Dil ve Biliş Bozukluklarında Terapi Etkinlikleri*. Ankara: Detay yayıncılık.
- Carlson, S. M. (2005). *Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children*. Developmental neuropsychology, 28(2), 595-616 doi: https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3
- Carlson, S. M., Zelazo, P. D., & Faja, S. (2013). *Executive function*. In P. D. Zelazo (Ed.), Oxford handbook of developmental psychology. (pp. 706–742). New York: Oxford University.

- Conway, A., & Stifter, C. A. (2012). *Longitudinal antecedents of executive function in preschoolers*. *Child Development*, 83(3), 1022-1036. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-8624.2012.01756.x>
- Cooper-Kahn, J., & Foster, M. (2013). *Boosting executive skills in the classroom: A practical guide for educators*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2017). *Executive function during teacher preparation*. *Teaching and Teacher Education*, 63, 168-175. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.023>
- Michelle C. Fenesy & Steve S. Lee. (2022) *Profiles of executive functioning and neuroticism in emerging adulthood: Concurrent associations with psychopathology and health-related quality of life*. *Journal of American College Health* 0:0, pages 1-13. Doi: <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1862128>
- Çiftçi, H. A. (2020). *Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri'nin 48-72 Aylık Çocuklar İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması ve Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Eğitim Programı'nın Etkililiğinin İncelenmesi*. (yayınlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. (Yök tez 647853)
- Çiftçi, H. A., Uyanık, G. ve 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>
- Çubukçu, Z. (1991). *Okul öncesi eğitimde öğretmen davranışlarının çocuk gelişimine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=braJ6YAm5RWB_jgcFo9-Fg&no=braJ6YAm5RWB_jgcFo9-
- Dağaynası, S. (2023). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlevlerinin Ekrana Maruz Kalma Durumlarına Göre İncelenmesi*. (yayınlanmış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van. (Yök tez 781587)
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). *Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching*. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037-2078. <https://doi.org/10.1016%2Fj.neuropsychologia.2006.02.006>

- Davis, H. L., & Pratt, C. (1995). *The development of children's theory of mind: The working memory explanation*. Australian Journal of Psychology, 47(1), 25-31.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00049539508258765>
- Dawson, D., & Guare, P. (2010). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention*. New York, NY: Guilford.
- Decker C.A., Decker J.R. (2001) *planning and administering early childhood programs*. Upper saddle river, new jersey columbus, Ohio: prentice hall
- Deer, L. K., Hastings, P. D., & Hostinar, C. E. (2020). *The role of childhood executive function in explaining income disparities in long-term academic achievement*. Child Development, 91(5), e1046-e1063. Doi: <https://doi.org/10.1111/cdev.13383>
- Demirci, F. G. (2023). *Doğa Temelli Yürütücü İşlevler Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerine Etkisi*. (yayınlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. (yöktez 838951)
- Diamond, A. (2002). *Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry*. Principles of frontal lobe function, 466(503),201-225.
<http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195134971.003.0029>
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). *Preschool program improves cognitive control*. Science (New York, NY), 318(5855), 1387.
Doi: <https://doi.org/10.1126%2Fscience.1151148>
- Diamond, A.(2013). *Executive functions*. Annual Review of Psychology, 64, 135–168.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750><https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A. (2014). *Executive functions: Insights into ways to help more children thrive*. Zero to three, 35(2), 9-17. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1125265>
- Diamond, A. (2016) *Why assessing and improving executive functions early in life is critical*. (ed. James A. GriffinPeggy McCardle ve Lisa S. Freund). Executive Function İn Preschool-Age Children= Integrating Measurement, Neurodevelopment, And Translational Research, Washington, DC: American Psychological Association.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/14797-002>

- Diamond, A., & Lee, K. (2011). *Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old*. *Science*, 333(6045), 959-964.
<http://dx.doi.org/10.1126/science.1204529>
- Dias, N. M., Trevisan, B. T., León, C. B. R., Prust, A. P., & Seabra, A. G. (2017). *Can executive functions predict behavior in preschool children?* *Psychology & Neuroscience*, 10(4), 383-393. <https://doi.org/10.1037/pne0000104>.
- Dilworth-Bart, J. E. (2012). *Does executive function mediate SES and home quality associations with academic readiness?* *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 416-425.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.02.002>
- Doebel, S., & Zelazo, P. D. (2015). *A meta-analysis of the Dimensional Change Card Sort: Implications for developmental theories and the measurement of executive function in children*. *Developmental Review*, 38, 241-268. <https://doi.org/10.1016%2Fj.dr.2015.09.001>
- Early Head Start Report (2001). *Building Their Futures: How Early Head Start Programs are Enhancing The Lives Of Infants And Toddlers In Low-income Families*. USA:Head Start Bureau
- Effeney G, Carroll A, Bahr N. (2013) *Self-regulated learning and executive function: exploring the relationships in a sample of adolescent males*. *Educ Psychol.* 33(7): 773–796.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/01443410.2013.785054>
- Escolano-Pérez E, Romero-Galisteo RP, Rodríguez-Medina J, Gálvez-Ruiz P .(2022) *Executive function assessment: Adaptation of the Amsterdam executive function inventory using Spanish first-year university students from two knowledge areas*. *PLoS One*. 2022 Aug 19;17(8):e0272802. doi: 10.1371/journal.pone.0272802.
- Espy, K.A., McDiarmid, M.M., Cwik, M. F., Stalets, M.M., Hamby, A., & Senn, T.E. (2004). *The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children*. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 465-486.
https://doi.org/10.1207/s15326942dn2601_6
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., & Kasari, C. (2010). *Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children*. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70–95.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15377900903379125>

- Diamond A. (2020). Executive functions. In: Gallagher A, Bulteau C, Cohen D, Michaud JL, editors. *Handbook of Clinical Neurology. Neurocognitive Development: Normative Development*. Amsterdam: Elsevier; 2020. pp. 225–240.
- Gemiksiz, M. (2024). *Erken Çocuklukta Yürütücü İşlev Becerileri İle Oyun Gelişimi Ve Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (yayınlanmış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne. (yöktez 854547)
- Genç, T. (2020). *İşitme Kayıplı Çocukların Yürütücü İşlev Ve Dil Becerilerinin Geliştirilen Yürütücü İşlevler Ölçeği ve Uyarlanan Pragmatik Profil İle İncelenmesi*. (yayınlanmış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. (yöktez no735973)
- Ghanizadeh A. (2017) *The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education*. High Educ. 74(1): 101–114. <http://dx.doi.org/10.1007%2Fs10734-016-0031-y>
- Gioia, G. A., Andrus, K., & Isquith, P. K. (1996). *Behavior rating inventory of executive function-preschool version (BRIEF-P)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Göktaş, İ. (2017). *Çocukta Motor Gelişim*, Şafak Öztürk Aynal (ed), Çocuk Gelişimi-1 (s.112) Ankara: Eğiten Kitap.
- Gültekin-Ahçı, Z. (2016). *3-5 yaş çocuklarının soğuk ve sıcak yürütücü işlev performanslarının annelerin iskele kurma etkinlikleriyle ilişkisi*. (yayınlanmış doktora tezi) Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (yöktez no431271)
- Gündüz, G., Yagmurlu, B., & Harma, M. (2015). *Self-regulation mediates the link between family context and socioemotional competence in Turkish preschoolers*. Early Education and Development, 26(5-6), 729-748.
- Harris, K. I. (2016). *Supporting executive function skills in early childhood: Using a peer buddy approach for community, confidence, and citizenship*. Journal of Education and Training, 3(1), 158-175 <http://dx.doi.org/10.5296/jet.v3i1.8837>
- Hopkins, K.D. and Weeks, D.L. (1990), “*Tests for Normality and Measures of Skewness and Kurtosis: Their Place in Research Reporting*”, Educational and Psychological Measurement, 50: 717-729. <https://doi.org/10.1177/0013164490504001>
- Howell, L., Sulak, T. N., Bagby, J., Diaz, C., & Thompson, L. W. (2013). *Preparation for Life: How the Montessori Classroom Facilitates the Development of Executive Function Skills*.

Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society, 25(1), 14-18
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1008537>

Hughes, C., & Ensor, R. (2005). *Executive function and theory of mind in 2 year olds: A family affair?*. Developmental neuropsychology, 28(2), 645-668.

https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_5

Hughes, C., & Devine, R. T. (2017). *Parental influences on children's executive function: A differentiated approach*. In Executive Function (pp. 160-171). Routledge.

<http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12095>

Hughes, C., & Graham, A. (2002). *Measuring executive functions in childhood: Problems and solutions?* Child and adolescent mental health, 7(3), 131-142. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00024>

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>

Humphries, M. L., Strickland, J., & Keenan, K. (2014). *African American Preschoolers' Social and Emotional Competence at School: The Influence of Teachers and Mothers*. Journal of Education, 194(1), 11-18. <https://doi.org/10.1177/002205741419400104>

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

İvrendi, A. (2020). *Okula hazır bulunuşluk ve yürütücü işlev performansları arasındaki ilişki*. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4(2), 66-87. <https://doi.org/10.24130/ecccd-jecs.1967202042208>

Johanssen T., Qyeflaten I., Eriksen H.R., Lyby P. S., Dittrich W.H., Holsen I. et al (2021) *sustained attention and working memory predict the number of days on health-related benefits in the year following occupational rehabilitation*. J ocuup rehabil. 31(3):592-603f
<https://doi.org/10.1007/s10926-020-09944-5>

Kanad, H. F. (1977) *kısaltılmış pedagoji*. İstanbul: milli eğitim

Kardeş, S. (2018). *Mülteci Çocukların Psikososyal Gelişimine Yönelik Program Uyarlanması*, (Yayınlanmış Doktora Tezi) Ankara (yöktez 531066)

- Karakelle, S., & Ertuğrul, Z. (2012). *Zihin kuramı ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar küçük (36-48 ay) ve büyük (53-72 ay) çocuklarda farklılık gösterebilir mi?*. Turkish Journal of Psychology/Turk Psikoloji Dergisi, 27(70).
<https://psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320120000m000072.pdf>
- Karmaz, B.Ş. (2023). *Investigating The Relationship Between Executive Functions And Patterning Knowledge In Children Aged 4 To 7 Years*. (yayınlanmış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.(yöktez 806582)
- Kaytaz, M. (2005). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Fayda-Maliyet Analizi*. İstanbul: Açev Yayınları
- Kawaguchi D.(2011) *Actual age at school entry, educational outcomes, and earnings*. Journal of japanese and international economies. 25(2):64-80
<https://doi.org/10.1016/j.jjie.2009.02.002>
- Kılıçay, V. (2020). *Aileleri Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerde Bulunan 54-72 Aylık Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerine ve Cinsiyetlerine Göre Öğretmenleriyle Kurdukları İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Adana (yöktez 643616)
- Kol, S. (2013). *Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi*. Sakarya üniversitesi eğitim fakültesi dergisi,21(21), 1-21 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11217/133954>
- Kuru Turaşlı, N. (2007). *Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Önemi*. Gelengül Haktanır (Ed.), Okul Öncesi Eğitime Giriş içinde, (sf. 1-24). Ankara: Anı.
- Mackey, A. P., Hill, S. S., Stone, S. I., & Bunge, S. A. (2011). *Differential effects of reasoning and speed training in children*. Developmental science, 14(3), 582- 590.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2010.01005.x>
- Manjunath, N. K., & Telles, S. (2001). *Improved performance in the Tower of London test following yoga*. Indian journal of physiology and pharmacology, 45(3), 351-354.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11881575/>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., Murray, A., Saracho, O., & Spodek, B. (2007). *Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence*. Contemporary perspectives on social learning in early childhood education, 1, 113-137.

https://www.researchgate.net/publication/285715041_Executive_function_behavioral_self-regulation_and_social-emotional_competence_Links_to_school_readiness

MEB. (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: milli eğitim bakanlığı, temel eğitim müdürlüğü

MEGEP (2011) *Psikomotor Gelişim*, Ankara.

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 103 complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis*. Cognitive psychology, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>

Monette, S., Bigras, M., & Guay, M.-C. (2011). *The role of the executive functions in school achievement at the end of grade 1*. Journal of Experimental Child Psychology, 109, 158–173. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.01.008>

Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Pun, W. H., & Maczuga, S. (2019). *Kindergarten children's executive functions predict their second-grade academic achievement and behavior*. Child Development, 90(5), 1802-1816. <https://doi.org/10.1111/cdev.13095>

Mussen, P. N., Conger, J. J. , & Kagan, J. (1990). *Child Development And Personality* (Seventh edition). London: Harpercollins College Div.

Müller, U., Miller, M., Hutchison, S., & Eycke, K. T. (2017). *Transition to school: Executive function, emergent academic skills, and early school achievement*. In: (M. J. Hoskyn, G. Iarocci, & A. R. Young (Eds.), *Executive functions in children's everyday lives: A handbook for professionals in applied psychology*. (pp. 88–107). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199980864.003.0007>

Myers, R. (1996). *Hayatta Kalan Oniki*. İstanbul: Aşev Yayınları

Nguyen, T. ve Duncan, G. J. (2019). *Kindergarten components of executive function and third grade achievement: A national study*. Early Childhood Research Quarterly, 46, 49-61. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.006>

Nilsen, E. S., Huyder, V., McAuley, T., & Liebermann, D. (2017). *Ratings of everyday executive functioning (REEF): A parent-report measure of preschoolers' executive functioning skills*. Psychological Assessment, 29, 50–64. <https://doi.org/10.1037/pas0000308>

- Neitzel, J. (2018). *What measures of program quality tell us about the importance of executive function: implications for teacher education and preparation*, Journal of Early Childhood Teacher Education, 39(3), 181-192. doi: 10.1080/10901027.2018.1457580.
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric Theory*, McGraw-Hill, Inc., 1. Baskı, New York.
- Oakley, L. (2004). *Cognitive Development*. Routledge Press.
- Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (1996). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (2010). *Okul öncesi dönemi (3-6 Yaş) Ana-Baba Okulu* (14. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Öğütçen, A. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ve geometrik şekil algılarının incelenmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. (yöktez 619387)
- Önder, A. (2003). *Educative Drama Applications for Pre-School Children*. İstanbul: Morpa Cultural Publishing.
- Özhan, Ş. Ç. (2023). *Öğretmen Adaylarının Yürütücü İşlev Becerilerinin Ayırık Duygular İle Etkileşiminin Bilgisayar Simülasyonu Ortamında İncelenmesi*. (yayınlanmış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (yöktez 779254)
- Özsoy, Ş. Ö. (2023). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (yayınlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (yöktez 821313)
- Picard, L., Cousin, S., Guillery-Girard, B., Eustache, F., & Piolino, P. (2012). *How do the different components of episodic memory develop? Role of executive functions and short-term feature-binding abilities*. Child Development, 83(3), 1037-1050.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01736.x>
- Ramazan, M. O., Ural, O., & Esmer, E., (2009). *Türk Eğitim Sisteminin Yapısı ve İşleyişi. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (pp.43-115), İstanbul: Kriter.
- Raver, CC, Blair, C. ve Willoughby, M. (2013). *4 yaşındaki çocukların yürütücü işlevinin yordayıcısı olarak yoksulluk: farklı duyarlılık modellerine ilişkin yeni bakış açıları*. Gelişim psikolojisi , 49 (2), 292.
<https://dspace.trakya.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/trakya/7951/0186932.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Rhoades BL, Greenberg MT, Lanza ST, Blair C. Demographic and familial predictors of early executive function development: contribution of a person-centered perspective. *J Exp Child Psychol.* 2011 Mar;108(3):638-62. doi: 10.1016/j.jecp.2010.08.004. Epub 2010 Sep 9. PMID: 20828709; PMCID: PMC3016464.
- Riggs, N. R., Blair, C. B., & Greenberg, M. T. (2004). *Concurrent and 2-year longitudinal relations between executive function and the behavior of 1st and 2nd grade children.* *Child Neuropsychology*, 9(4), 267-276 <https://doi.org/10.1076/chin.9.4.267.23513>
- Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Pentz, M. A. (2006). *The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum.* *Prevention Science*, 7(1), 91-102 <https://doi.org/10.1007/s11121-005-0022-1>
- Samuels,W.E.,Tournaki,N.,Blackman,S.,& Zilinski,C. (2016).Executive functioning predicts academic achievement in middle school :Afour-year long itudinal study.The Journal of Educational Research,109, 478–490. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.979913>
- Serpell, Z. N., & Esposito, A. G. (2016). *Development of executive functions: implications for educational policy and practice.* *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 203-210. <http://dx.doi.org/10.1177/2372732216654718>
- Simanowski, S., & Krajewski, K. (2019). *Specific preschool executive functions predict unique aspects of mathematics development: A 3-year longitudinal study.* *Child Development*, 90(2), 544-561. <https://doi.org/10.1111/cdev.12909>
- Simms, N. K., Frausel, R. R., & Richland, L. E. (2018). *Working memory predicts children's analogical reasoning.* *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 160-177. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.08.005>
- Sönmez, V., (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ankara: Anı yayıncılık
- Subaşı, A.R. (2022). *Öğretmen adaylarının psikolojik esneklik düzeylerinin öz duyarlık ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli. (yöktez 756683)
- Thorell LB, Nyberg L. The childhood executive functioning inventory (CHEXI): a new rating instrument for parents and teachers. *Dev Neuropsychol.* 2008;33(4):536-52. doi: 10.1080/87565640802101516. PMID: 18568903.

- 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>
- Trawick-Smith, J. (2022). *Early childhood development: A multicultural perspective*. Pearson. One Lake Street, Upper Saddle River, New Jersey 07458.
- Tuncer, N. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlevlerini destekleyen stratejileri kullanma yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (52), 212-236. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.552000>
- Turan, S. (2023). *İlkokul Çocuklarında Yürütücü İşlevler ile Okula Uyum ve Sosyal Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Atlas Üniversitesi, İstanbul.(yöktez 786986)
- Türkoğlu, B., & Uslu, M. (2016). *Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi*. The Journal of International Education Science, 3(6), 50-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40018/475797>
- Ural, O. (2003). *Eğitim Psikolojik Temelleri. Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Ed. Ç. Özdemir). Ankara: Asil Yayınları,101-135.
- Ural, O. (2005) *Okul Öncesi Eğitim Ve Aile Katılımı. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. (Ed. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları 373-382
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü*. S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Ed). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi içinde* (s. 11-56). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Veldman, S.L.C. (2019) *Associations Between Gross Motor Skills and Cognitive Development in Toddlers*. EARLY HUM BEV, s. 39-41 <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2019.04.005>
- Vitiello, V. E., & Greenfield, D. B. (2017). *Executive functions and approaches to learning in predicting school readiness*. Journal of Applied Developmental Psychology, 53, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.08.004>
- Yang, X., Peng, P., & Meng, X. (2019). *How do metalinguistic awareness, working memory, reasoning, and inhibition contribute to Chinese character reading of kindergarten children?*. Infant and Child Development, 28(3), e2122. <https://doi.org/10.1002/icd.2122>

- Yang, J., Hoskins, B. Does university have an effect on young people's active citizenship in England?. *High Educ* 80, 839–856 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00518-1>
- Young, A. R., Gurm, M. K., & O'Donnell, K. A. (2017). *Assessing executive functions in young children*. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/acprof:oso/9780199980864.003.0003>
- Yıldırım, A., & Koçak, N. (2016). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Yararlanmayan 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Eğitim Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 133-143.
- <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebtad/issue/26898/321137>
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). *Hot and cool executive function in childhood and adolescence: development and plasticity*. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354–360. <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2017.02311>
- Zelazo, P. D. (2015). *Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain*. *Developmental Review*, 38, 55-68
- <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.07.001>
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2020). *The neurodevelopment of executive function skills: Implications for academic achievement gaps*. *Psychology & Neuroscience*, 13(3), 273–298. <https://doi.org/10.1037/pne0000208>
- Zembat, R. (1992). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Ve Yönetici Özellikleri*. Retrieved from http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:pqdiss&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&genre=dissertation&title=Okul%C3%B6ncesi+E%C4%9Fitim+Kurumlar%C4%B1nda+Y%C3%B6netim+Ve+Y%C3%B6netici+%C3%96zellikleri
- Zembat, R.(Ed.) (2016). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: hedef yayınları
- Zonneveld, A. K., Serpell, Z., Parr, T., & Ellefson, M. R. (2022). *Executive function measurement in urban schools: Exploring links between performance-based metrics and teacher ratings*. *Developmental Science*, 25(6), e13319. <https://doi.org/10.1111/desc.13319>
- Willoughby MT, Wylie AC, Little MH. (2019) *Testing longitudinal associations between executive function and academic achievement*. *Dev Psychol*. 2019 Apr;55(4):767-779. doi: 10.1037/dev0000664. Epub 2018 Dec 27. Erratum in: *Dev Psychol*. 2019 Aug;55(8):1593. doi: 10.1037/dev0000785. PMID: 30589340.

EKLER

Ek.1. Etik kurul onayı



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-231091
Konu : 17/07 Saide Nur GEDİL

16.03.2023

Sayın Saide Nur GEDİL

İlgi : 22.02.2023 tarihli ve E--000-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 15.03.2023 tarihli ve 17 sayılı toplantısında alınan "07" nolu karar ile Saide Nur GEDİL'in başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSDKZRR4NE Pin Kodu :69982

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5783&eD=BSDKZRR4NE&eS=231091>

Adres:Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:

sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr

Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31

e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan

Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



Ek.2. Veri toplama araçları

2.1. Öğretmen bilgi formu

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

Öğretmenin cinsiyeti:

Öğretmenin yaşı:

Öğretmenin medeni durumu:

Kıdemi:

Öğrenim durumu: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Görev yaptığınız kurum: Anasınıfı () Anaokulu ()

2.2 Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlevlerini destekleyen stratejileri kullanma yeterliliklerini değerlendirme aracı

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Yürütücü İşlevlerini Destekleyen Stratejileri Kullanma Yeterliliklerini Değerlendirme Aracı”

Yönerge: Aşağıda okul öncesi sınıflarında yapılan bazı uygulamaları içeren ifadeler bulunmaktadır. Sizden her bir ifadeyi dikkatle okuyarak sizin yaklaşım ve uygulamalarınızı yansıtmaya durumunu belirtmeniz beklenmektedir. Bunun için her bir maddenin sizin durumunuzu ne oranda yansıttığını aşağıda gösterilen yedi(7) düzeyden birini ilgili rakam kutusuna (X) işareti koyarak gösteriniz. Lütfen İşaretsiz ifade bırakmayınız.

Dr. Öğr. Üyesi Nuran TUNCER

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Kesinlikle beni yansıtmıyor							Tamamen Beni yansıtmıyor
	1	2	3	4	5	6	7
1- Olumsuz davranış sergileyen çocuklarla davranışın nedenlerine ilişkin yüz yüze görüşmeler yaparım							
2- Olumsuz davranışlar söz konusu olduğunda çocuğu kendi davranışları üzerinde düşünmeye teşvik ederim							
3- Olumsuz davranışın sönmesi için bir süre görmezden gelirim							
4- Olumsuz davranış sergileyen çocuğa yetenekleri doğrultusunda sorumluluk veririm							
5-Olumsuz davranışlar karşısında çocukları jest ve mimiklerimle uyarırım							
6- Problem durumlarında çocukların kendilerinin çözmesine ortam hazırlarım (barış masası oluşturma)							
7- Problem durumlara neden olan çocuğa bireysel destek sağlarım (ne hissettiğini sorma, çocuğu dinleme)							
8- Problem durumların çözümünde aile katılımını sağlarım							
9- problem durumlar karşısında kendimi kontrol edebilirim (bağırmama, engellememe)							
10- Problem durumlarda her çocuğu dinleyerek demokratik ortam yaratırım.							
11- Kişiler arası problem durumlarında çocukların çözüm bulmalarını sağlayıcı teknikler kullanırım							
12- Olumlu davranışı teşvik etmek/çocuğun doğru davranışı fark etmesi için model olurum							
13- Olumlu davranışlarda bulunan çocukları motive etmek için maddi olmayan ödüller kullanırım (değerli olduklarını söyleme, özel zaman ayırma, teşekkür etme, iltifat etme gibi)							
14- Olumlu davranışlarda bulunan çocukları motive etmek için maddi ödüller kullanırım (ödüllü davranış panosu, sticker verme, gülen yüz verme gibi)							
15- Olumlu davranışlara yönlendirmek amacıyla çocuklara sınıf sorumlusu olarak görevler veririm							
16- Dönem başında ve dönem içinde aralıklı olarak sınıf kurallarını hatırlatırım							
17- Sınıf kurallarını katılımcı yollarla belirlerim (panoya kuralların çizilmesi, drama tekniği, beyin fırtınası, resimli kartlar, hikâye anlatma, anlaşıma imzalama)							
18- Çocukların davranışlarını düzenleyebilmeleri için çeşitli teknikler kullanırım (sorumluluk çantası, dramatizasyon vb. gibi)							
19- Sınıf içi sosyal etkileşimi güçlendirmek için grup çalışmaları yaparım							
20- Etkinlik başlangıcında çocuklara fiziksel ihtiyaçlarını gidermeleri konusunda hatırlatmalarda bulunurum (tuvalet, su içme)							
21- Olumsuz davranışın gerçekleşeceğini anladığım anda ‘hayır’ diyerek davranışın							

2.3 Çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri-öğretmen formu

ÇOCUKLUK DÖNEMİ YÜRÜTÜCÜ İŞLEV ENVANTERİ ÖĞRETMEN FORMU

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

Kesinlikle doğru değil	Doğru değil	Kısmen doğru	Doğru	Kesinlikle doğru
1	2	3	4	5

1. Uzun talimatları hatırlamakta zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
2. Yapmak istemediği bir şeyi yapmak konusunda kendini nadiren motive edebilir.	1	2	3	4	5
3. Bir etkinliğin ortasında, ne yapıyor olduğunu hatırlamada zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
4. Yapması için bir ödül vaat edilmezse, daha az ilgisini çeken görevleri tamamlamakta zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
5. İlk olarak ne olabileceği hakkında düşünmeden bir şeyleri yapma eğilimi vardır.	1	2	3	4	5
6. Birkaç işi yapması istenildiğinde sadece ilk veya sonuncu olarak yapılması isteneni hatırlar.	1	2	3	4	5
7. Takıldığı zamanlarda, bir sorunu farklı yollarla çözmekte zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
8. Bir işin yapılması gerektiğinde, sıklıkla, daha ilgi çekici bir şeyden dolayı dikkati dağılır.	1	2	3	4	5
9. Gidip alması istenen şeyi kolayca unutur.	1	2	3	4	5
10. Özel bir durum (örn; okul gezisine gitmek, bir eğlenceye gitmek vb.) olacağı zaman aşırı derecede heyecanlanır.	1	2	3	4	5
11. Sıkıcı bulduğu işleri yapmada belirgin zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
12. Bir etkinliği planlamada zorluk yaşar (Örn; okul gezisi veya okul için gerekli olan malzemeleri getirmeyi hatırlamak gibi).	1	2	3	4	5
13. Söylenilmesine rağmen, kendini tutmakta veya zapt etmekte zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
14. Birçok adımdan oluşan etkinlikleri devam ettirmekte zorluk yaşar (Örn; küçük çocuklar için, hatırlatılmadan tüm kıyafetlerini giyebilmek; büyük çocuklar için, tüm ev ödevlerini kendi başına yapabilmek).	1	2	3	4	5
15. Konsantre olabilmesi (dikkatini verebilmesi) için verilen görevi ilgi çekici bulması gerekir.	1	2	3	4	5

Ek.3. Ölçek izni



ben 11 Eki 2022



Merhaba Hande Hocam,
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi
Yüksek Lisans öğrencisiyim ismim Saide Nur Gedil.
Çocukların yürütücü becerileriyle ilgili tez çalışması
yürütmeyi düşünüyorum. Yapacağım çalışmaya ölçek
araştırma aşamasındayım. Sizin Çocukluk Dönemi
Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formunun 48-72
aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışmasını
yaptığınız ölçekle karşılaştım. Faydalı olacağını
düşünüyorum. Ölçeğinizi kullanabilir miyim?



[Redacted] Eki 2022



alıcı: ben ▾

Merhabalar,

Tabii kullanabilirsiniz, ekte iletiyorum. İyi çalışmalar
dilerim.

Gönderen: Saide Nur Gedil <[Redacted]>

Gönderildi: 11 Ekim 2022 Salı 10:37:15

Kime: HANDE ARSLAN

Konu: ölçek izin talebi

ölçek izin talebi

Gelen kutusu



ben 4 Eki 2022

alıcı:



Merhaba Nuran Hocam,
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi
Yüksek Lisans öğrencisiyim ismim Saide Nur
Gedil. Öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlevlerini
destekleyen stratejileri kullanma yeterlilikleriyle ilgili
tez çalışması yürütmeyi düşünüyorum. Sizin Okul
Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Yürütücü İşlevlerini
Destekleyen Stratejileri Kullanma Yeterlilikleri Aracının
Geliştirilmesi adlı ölçeğinizle karşılaştım. Faydalı
olacağını düşünüyorum. Ölçeğinizi kullanabilir miyim?



Nuran Tuncer 4 Eki 2022

alıcı: ben ✓



Merhaba Saide, evet ölçeği kullanabilirsin. sana ölçeği
bir sonraki maille yollayacağım. Sormak istediğin
olursa yazarsın.
sevgiler

Doç. Dr. Nuran TUNCER

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü