

T. C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLERİN ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ  
SINIFLARININ NİTELİĞİ VE ÇOCUKLARIN BAĞIMSIZ  
ÖĞRENME DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ ARACI ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUĞBA SÜMBÜL

BALIKESİR, 2024



T. C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLERİN ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ  
SINIFLARININ NİTELİĞİ VE ÇOCUKLARIN BAĞIMSIZ  
ÖĞRENME DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ ARACI ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUĞBA SÜMBÜL

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. DİLAN BAYINDIR

BALIKESİR, 2024

**T.C.**  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TEZ ONAYI**

Enstitümüzün Temel Eğitim Anabilim Dalı 202112575006 numaralı Tuğba SÜMBÜL'ün hazırladığı Yürütücü İşlevlerin Erken Çocukluk Eğitimi Sınıflarının Niteliği ve Çocukların Bağımsız Öğrenme Davranışları Arasındaki Aracı Rolü konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 22/01/2023 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Prof. Dr. Mesut SAÇKES

İmza

Üye (Danışman) Doç. Dr. Dilan BAYINDIR

İmza

Üye Dr. Öğr. Üyesi Büşra ŞAHAN AKTAN

İmza

Enstitü Onayı

## ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

10 / 01 /2024

İmza

Tuğba SÜMBÜL

## ÖNSÖZ

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü kapsamında hazırlanan bu yüksek lisans tezi Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitimine devam eden 48-71 aylık çocukların yürütücü işlev düzeyleri, sınıfın niteliği ve çocukların bağımsız öğrenme davranışları arasında aracı rolünü incelemek amaçlanmıştır.

Bilgi ve deneyimleriyle akademi yolculuğuma eşlik eden, akademik bakış açımı geliştiren ve bana araştırma etiğini öğreten, verdiği destek gösterdiği sabır ve anlayış ile kendisiyle çalıştığım için gurur duyduğum çok değerli tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Dilan BAYINDIR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans olmak üzere eğitim süreçlerimin tümünde akademik bilgi ve deneyimlerini bana aktaran değerli hocalarım; Sayın Prof. Dr. Mesut SAÇKES'e, Sayın Prof. Dr. Sonnur İŞİTAN'a ve Sayın Doç. Dr. Kazım BİBER'e teşekkür ederim.

Araştırma verilerinin toplanması sırasında desteklerini esirgemeyen Balıkesir ilinde bulunan tüm okul öncesi öğretmenlerine ve yöneticilerine katkıları için teşekkür ederim.

Her koşulda yanımda olarak yaşamımı anlamlandıran, güzelleştiren canım aileme, tez dönemim boyunca desteğini esirgemeyen sevgili nişanlım İsmail'e, veri toplama sürecinden teslim sürecine kadar her anımda yanımda olan canım arkadaşım Cansu'ya sonsuz teşekkürler, İyi ki varsınız.

Okul Öncesi Eğitime katkısı olması dileğiyle...

**BALIKESİR,2024**

**TUĞBA SÜMBÜL**

## ÖZET

# YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLERİN ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ SINIFLARININ NİTELİĞİ VE ÇOCUKLARIN BAĞIMSIZ ÖĞRENME DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ ARACI ROLÜ

**SÜMBÜL, Tuğba**

**Yüksek Lisans, Temel Eğitim Anabilim Dalı**

**Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Dilan BAYINDIR**

**2024, 94 Sayfa**

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev düzeylerinin, erken çocukluk eğitimi sınıflarının niteliği ve çocukların bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişkideki aracı rolünü araştırmaktır.

İlgili literatür göz önüne alınarak oluşturulan model, yol analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmaya Balıkesir il merkezinde, okul öncesi eğitim kurumlarında devam eden, yaşları 49-71 aylar arasında değişen 323 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri katılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların yürütücü işlev düzeylerini belirlemek için Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE), araştırmaya katılan sınıfların niteliğini değerlendirmek için Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği ve araştırmaya katılan çocukların öğrenme davranışlarını belirlemek için Küçük Çocuklar için Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (BÖD 3-5) kullanılmıştır. Ölçekler öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek normallik varsayımları kontrol edilmiş ve verilerin normal dağıldığı bulunmuştur. İki veya daha çok gözlemlenen değişken arasındaki doğrudan ve dolaylı, nedensel ilişkilerin değerlendirildiği yapısal eşitlik modelinin özel bir durumu olan yol analizi Mplus kullanılarak yapılmıştır.

Analizler sonunda test edilen modelin uyum endekslerinin mükemmel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Modelde anlamlı bulunan doğrudan etkiler şunlardır: Bağımsız öğrenme davranışları çalışma bellek tarafından pozitif, ketleyici kontrol tarafından

negatif şekilde yordanmaktadır. Ketleyici kontrol, olumlu davranışların teşvik edilmesi tarafından negatif ve özyeterliliğin desteklenmesi tarafından ise pozitif şekilde yordanmaktadır. Aracılar yoluyla dolaylı etkilerin hiçbirinin istatistiksel anlamlılığa ulaşmadığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yürütücü İşlevler, Erken Çocukluk Eğitimi Ortamı Niteliği, Bağımsız Öğrenme Davranışları, Yol Analizi





## **ABSTRACT**

# **MEDIATOR ROLE OF EXECUTIVE FUNCTIONS OF CHILDREN BETWEEN THE QUALITY OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION CLASSES AND CHILDREN'S INDEPENDENT LEARNING BEHAVIORS**

**SÜMBÜL, Tuğba**

**Master Thesis, Department of Elementary Education**

**Field of Pre-school Education**

**Advisor: Doç. Dr. Dilan BAYINDIR**

**2024, 94 Pages**

The aim of this study is to examine the mediating role of executive function levels of pre-school children in the relationship between the quality of early childhood education classrooms and children's independent learning behaviours.

The model, which was created by considering the related literature, was evaluated by path analysis. A total of 323 children aged between 49-71 months and attending pre-school education institutions in Balıkesir province centre and their teachers participated in the study. Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI) was used to determine the executive function levels of the children participating in the study, the Early Childhood Classroom Environment Assessment Scale (ECCEAS) was used to evaluate the quality of the classrooms participating in the study, and the Children's Independent Learning Development (Child 3-5) Checklist was used to determine the learning behaviours of the children participating in the study. The scales were evaluated by the teachers. Normality assumptions were checked by examining the skewness and kurtosis values of the obtained data and it was found that the data were normally distributed. Path analysis, which is a special case of structural equation modelling in which direct and indirect, causal relationships between two or more observed variables are evaluated, was performed using Mplus.

At the end of the analyses, it was concluded that the fit indices of the tested model were excellent. The direct effects found significant in the model are as

follows: Independent learning behaviours are predicted by positive working memory and negative inhibitory control. Inhibitory control is predicted by negative positive encouraging behaviours and positive supporting self-efficacy. None of the indirect effects through mediators reached statistical significance.

**Keywords:** Executive Functions, Quality of the Early Childhood Education Environment, Independent Learning Behavior, Path analysis



# İÇİNDEKİLER

	Sayfa
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Konusu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	5
1.3. Araştırmanın Önemi .....	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları .....	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	9
1.6. Tanımlar .....	10
<b>2. İLGİLİ ALANYAZIN</b> .....	<b>12</b>
2.1. Kuramsal Çerçeve .....	12
2.1.1. Yürütücü İşlevler .....	12
2.1.2. Yürütücü İşlev Bileşenleri .....	14
2.1.2.1. Ketleyici Kontrol .....	15
2.1.2.2. Çalışan Bellek .....	16
2.1.3. Yürütücü İşlev Modelleri.....	17
2.1.3.1. Luria'nın Klasik Teorisi (1966).....	17
2.1.3.2. Baddeley'in Üç Bileşenli Çalışma Belleği Modeli (1974) .....	18
2.1.3.3. Denetleyici Dikkat Sistemi Modeli (1982).....	18
2.1.3.4. Yürütücü İşlevlerin Bileşenleri Modeli (1995).....	19
2.1.3.5. Yürütücü (Öz Düzenleme) İşlevlerin Karma Nöropsikolojik Modeli (1997).....	20
2.1.3.6. Anderson'un Yürütücü İşlev Modeli (2002).....	21
2.1.3.7. Sıcak ve Soğuk Yürütücü İşlevler Modeli .....	22
2.1.3.8. Birlik ve Çeşitlilik Modeli .....	23

2.1.4. Yürütücü İşlevlerin Gelişimi .....	25
2.1.5. Erken Çocuklukta Öğrenme Davranışları.....	26
2.1.6. Erken Çocukluk Eğitim Ortamlarının Niteliği .....	30
2.1.7. Erken Çocukluk Sınıf Ortamları Niteliği ve Çocukların Bağımsız Öğrenme Becerileri ile Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişki .....	38
2.2. İlgili Araştırmalar .....	41
2.2.1. Yürütücü İşlevler Hakkında Araştırmalar .....	41
2.2.2. Erken Çocukluk Döneminde Öğrenme Davranışları Hakkında Araştırmalar .....	47
2.2.3. Erken Çocuklukta Eğitim Ortamlarının Niteliği Hakkında Araştırmalar	51
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>54</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	54
3.2. Araştırmanın Örneklemi.....	55
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri .....	58
3.3.1. Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği .....	58
3.3.2. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE) (Childhood Executive Functioning Inventory-CHEXI).....	58
3.3.3. Küçük Çocuklar için Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (BÖD 3-5) (Children's Independent Learning Development (Child 3-5) Checklist ).....	59
3.3.4. Öğretmen Demografik Bilgi Formu .....	60
3.4. Verilerin Toplanma Süreci .....	60
3.5. Verilerin Analizi.....	61
<b>4. BULGULAR ve YORUMLAR .....</b>	<b>63</b>
4.1. Modele İlişkin Bulgular.....	63
4.2. Doğrudan Etkiler .....	64
4.3. Aracı Etkiler .....	65
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>67</b>
5.1. Sonuçlar.....	67
5.1.1. Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Niteliği ve Yürütücü işlevler Arasındaki İlişki.....	67
5.1.2. Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Niteliği ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Arasındaki İlişki.....	69

5.1.3. Yürütücü İşlev Becerileri, Bağımsız Öğrenme Davranışları Arasındaki İlişki .....	70
5.1.4. Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Niteliğinin Bağımsız Öğrenme Davranışları ve Yürütücü İşlevler ile Aracı Rolü .....	71
5.2. Öneriler.....	72
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	72
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	73
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>74</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>89</b>
Ek-1. Etik Kurul Onayı .....	89
Ek-2. Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Dilekçesi .....	90
Ek-3. Veli Onam Formu .....	91
Ek-4. Öğretmen Demografik Bilgi Formu .....	92
EK-5: Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (3-5 yaş) BÖD-3-5 Örnek Maddeler.....	94
EK-6. Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği(EÇSODÖ) Örnek Maddeler.....	95
EK-7. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE) Örnek Maddeler ..	96

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
<b><u>Sekil 1.</u></b> Teorik Model.....	6
<b><u>Sekil 2.</u></b> Modele İlişkin Bulgular.....	62



## TABLÖLAR LİSTESİ

<b><u>Tablo 1.</u></b> Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyet ve Okul Türüne göre Dağılımı .	55
<b><u>Tablo 2.</u></b> Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyet ve Okullara göre Dağılımı .....	56
<b><u>Tablo 3.</u></b> Öğretmenlerin Beyanlarına göre Araştırmaya Katılan Ailelerin Gelir Dağılımları .....	57
<b><u>Tablo 4.</u></b> Değişkenlere İlişkin Tanılayıcı Değerler .....	61



## KISALTMALAR LİSTESİ

**BÖD 3-5:** Küçük Çocuklar için Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği

**ÇYDİ:** Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri

**EÇSODÖ:** Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**vb. :** ve benzeri

**vd. :** ve diğerleri





# 1. GİRİŞ

Giriş bölümünde araştırmanın problemi tartışılmıştır. Tartışmanın ışığında araştırmanın konusu tanımlanmıştır. Bununla birlikte araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve kuramsal kavramlar açıklanmıştır.

## 1.1. Araştırmanın Konusu

Erken çocukluk dönemi, çocukların çevrelerini araştırdığı, olup biten olayları keşfettiği, tanımaya çalıştığı, gerekli olan yaşam tecrübelerini sağladığı ve bazı önemli davranışları kazandığı öğrenmenin en fazla olduğu dönemdir (Kamay ve Köşker, 2006). Bu dönemde çocukların algıları çok fazla açık olduğu için, bir diğer deyişle alıcı konumda oldukları için çevrenin olumlu ve olumsuz tüm etkilerine açıktır. Fiziksel ortam, çocukların gelişiminde aktif bir role sahiptir (Maxwell, 2007). Öğrenme ortamlarının çocuğun tüm gelişim alanlarında, öğrenmelerinde etkin rol oynadığı için tizikle hazırlanması gerektiği bilinmektedir. Çocuğa, gerekli olan hayat becerileri öğretilirken, olumlu davranışları elde etmesi için güvenli ve donanımlı bir ortamın oluşturulması oldukça önemlidir. Okul öncesi dönem çocuklarına bakıldığında her yaşın farklı gelişim aşamaları vardır. Bununla beraber bu gelişim aşamaları farklı istek ve ihtiyaçları doğurur. Bu nedenle çocuklar için hazırlanacak fiziksel ortamların evde ve okulda dahil olmak üzere, erken çocukluk dönemi gelişim özelliklerine uygun ve çocukların ihtiyaçları kapsamında tasarlanması gerekir (Çukur ve Delice, 2011).

Erken çocukluk döneminde öğrenme ortamı çocukların bilgiyi aldığı ve anlamlandırdığı, arkadaşlarıyla ve ebevenleriyle etkileşimde bulunduğu, araç ve gereçleri aktif şekilde kullandığı bir çevre olarak ifade edilmektedir. Erken çocukluk döneminde öğrenme ortamı, öğrenmenin algılanmaya başladığı, öğrenen kişinin problem ya da olayları tespit ederek soruna ilişkin gerçekçi çözümler bulmak için çeşitli kaynaklar kullanarak sosyal, psikolojik ve pedagojik açıdan oluşan ortamdır (Ozkal, Tekkaya, Cakiroglu ve Sungur, 2009; Sandberg, 2017; Wilson, 1996). Erken

çocukluk dönemi sınıf ortamlarında çocukların öğretmenleriyle etkili bir iletişim gerçekleştirdikleri gözlenmektedir. Bu nedenle, erken çocukluk dönemi sınıf ortamlarında okul öncesi öğretmenlerine büyük bir pay düşmektedir. Öğretmenlerin, çocuklar için gerekli olan fiziksel ve sosyal çevreyi sağlayarak gerekli ortamı yaratması oldukça önemlidir. Çocuklar yaş ve gelişim göstergelerine bağlı olarak çevreyi daha ayrıntılı şekilde gözlemler. Çocuğun gereksinimlerine ve düzeylerine göre hazırlanan ortamlar çocukların, bağımsız öğrenmelerine, özgüven sahibi olmalarına ve özsaygısı yüksek bireyler olmalarına olanak sağlamaktadır (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003).

Sınıf ortamlarına bakıldığında, genelde yetişkinler tarafından tasarlanmış olduğu görülmektedir. Bu nedenle, çocuklar için oluşturulmuş sınıf ortamları ile çocukların gereksinimleri arasında çoğu zaman farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bunun sebebi ise aynı çevrenin çocuklar ve yetişkinler tarafından farklı idrak edilmesi ve anlamlandırılmasıdır. UNICEF (2000), kaliteli eğitim ortamının beş temel nitelikten oluştuğunu açıklamıştır. Bu nitelikler öğrenen kişiler, fiziksel mekan, eğitim öğretim müfredatı, öğrenme-öğretme şekli ve öğrenmeden kaynaklı elde edilen kazanımlardır (Uludağ, 2008). Bütün bu değişkenler çocuğun öğretmen arasındaki iletişimi ve çocuğun akranları ile olan ilişkisini, çocuğun okul ortamına karşı geliştirdiği tutumunu, öğretim programının sınıf içerisindeki işleyişini, çocuğun sınıf içindeki başarısını ve eğitimin niteliğini büyük ölçüde etkilemektedir (Çelik ve Kök, 2007; Karip, 2007). Çünkü okul öncesi eğitim ortamının niteliği çocukların gelişimine bağlı ortaya çıkan ihtiyaçlarını karşılayan, öğrenmenin gerçekleşmesini doğrudan sağlayan fiziksel, sosyal ve psikolojik faktörlerin tümünü içeren genel bir kavramdır (Dönmez, 2008).

Erken çocukluk dönemindeki sınıf ortamının fiziksel olarak düzenlenmesinin amacı, çocukların farklı tercihler yapmasını sağlayarak onları farklı etkinliklere yönlendirmektir. Kaliteli şekilde hazırlanmış erken çocukluk dönemi sınıf ortamları çocuğun tüm gelişim alanlarının olumlu yönde ilerlemesini ve kendine güvenen bireyler olmasını sağlar (Shaari ve Ahmad, 2016). Zamani (2016), yaptığı araştırmada doğal ve yapay materyallerin birlikte bulunduğu mekanlardaki doğal yapıların, çocukların merak duyguları, fen öğrenimi ve dramatik oyunları için önemli bir yer edindiğini vurgulanmaktadır. Titizlikle hazırlanmış erken çocukluk dönemi fiziksel ortamı çocukların seçimlerini ve meraklarını etkilemekte, karar verme,

bağımsız olma ve sosyal yetkinlikleri ile kendi davranışlarının ve sorumluluklarının kontrolünü alabilme gibi becerileri desteklemektedir (Botsoglou, Beazidou, Kougioumtzidou ve Vlachou, 2019). Çocukların tek başına ya da arkadaşlarıyla beraber toplu halde hareket edebilecekleri, grup ile ya da bireysel etkinlikler yapabileceği bir diğer deyişle hem sosyal etkileşim kurdukları hem de bireysel oldukları, kendilerini oraya ait ve güvende hissettikleri, materyallere kolaylıkla ulaşabilecekleri, esneklik ve farklılıklar içeren bir ortamda daha kolay öğrenmekte ve eğitim sürecine daha aktif dahil olabilmektedir (Lim ve Bahauddin, 2019; Knauf, 2019, Spencer, 2006, Tadjic, Martinec ve Farago, 2017).

Çocuğun yaşamında bulunduğu sosyal etkileşimler, sınıf içinde ve dışında görmüş olduğu materyaller, çocuğun bu materyallerle bire bir etkileşimde bulunması ve almış olduğu eğitim akademik beceriler üzerinde oldukça etkili olmaktadır (Kandır, 2010). Erken çocukluk döneminde kazanılan akademik beceriler ışığında ortaya akademik başarı çıkmaktadır. Akademik başarı; çocuğun kısa ve uzun vadede istediği ve hayal ettiği hedeflerine ulaşmasıdır. Çocuğun sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi için için dikkat edilmesi gereken noktalardan biri çocuğun zengin uyarıcılarla dolu bir çevrede merakının giderilmesi ve öğrenme ortamlarının oluşması gelmektedir (Broekhuizen, Mokrova, Burchinal, GarrettPeters ve Family Life Project Key Investigators, 2016; Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant ve Howes, 2008). Erken çocukluk döneminde öğrenme ortamının niteliği çocukların öğrenme ve gelişim sürecindeki kazanımlarını, akademik öğrenmelerini, özgüvenlerini ve öğrenmeye karşı olan tutumlarını etkilemektedir. Bu sebeple öğrenme ortamlarını hazırlarken öğretmenlere ve ebeveynlere çok büyük bir rol düşmektedir. Öğrenme ortamları çocukların gelişim alanlarına, ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir. Çocukların gelişim alanlarına katkıda bulunacak şekilde düzenlenmiş öğrenme ortamı her şeyin ön koşuludur. Bu ön koşullardan birine örnek verecek olursak çocukların bağımsız öğrenmeleridir. Öğretmen sınıf ortamını çocukların çalışma yöntemlerini kendilerinin seçmesini sağlayacak şekilde düzenlerse ya da çocukları yönetmek yerine onların oyunlarına, çalışmalarına rehberlik edecek şekilde düzenlerse çocukların kendi kendilerine öğrenmelerine fırsat yaratmış olur. Eğitim ortamının niteliği çocukların öğrenmelerini yakından ilgilendirir. Öğretmen eğitim ortamını düzenlerken çocukların gelişimlerini göz ardı ederek kendi işini kolaylaştıracak şekilde düzenlemişse, örnek verecek olursak

yüksek ses çıkaran blogları blok merkezinden kaldırarak onun yerine daha minimal bloklar koyup çocukları tek seçenek ile sınırlandırırsa çocukların öğrenmelerini olumsuz etkiler. Sınıf ortamında öğretmen çocuklara birden fazla seçenek sunarak, onların kendi tercihleri doğrultusunda öğrenmelerini gerçekleştirmesini sağlamalıdır. Öğretmen çocuklara çeşitli görevler vererek bunları yerine getirebilmeleri için yani çocukların kendi kendilerine hareket ederek öğrenmelerini sağlayabilmeleri için sınıf ortamını özenle ve titizlikle düzenlemelidir.

Çocukların kendi kendilerine öğrenebilmeleri bir diğer deyişle bağımsız öğrenmeleri davranışlarını kontrol etmekle başlar. Bağımsız öğrenen çocuklar üstlendikleri görevlerin sorumluluğunu alırlar. Öğretmen sınıfta çocuklara bir problem sunduğunda bağımsız öğrenen çocuklar bu problemi kendi yöntem ve stratejilerini belirleyerek çözerler. Öğretmen çocukların denemelerine, yanılmalarına izin vermeden problemi kendi çözüp çocuklara da bunu öğretmeye çalışırsa burada bağımsız öğrenme gerçekleşmez. Bağımsız öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmenin çocuklara öncelikle birden fazla çözümü olan bir problem sunması gerekir. Böylelikle her çocuk farklı farklı teknikler ve çeşitli öğrenme şekilleriyle kendi çözümüne kendisi ulaşır.

Sınıfın niteliği, akademik beceriler dışında, diğer önemli becerileri de edinmesinde rol oynar. Hem akademik hem de sosyal başarıyı devam ettirebilmek için çocuklar bilişsel olarak düşünceleri hareket ettirmeli, tepkilerini verirken dürtüsel bir tepki yerine daha çok düşünerek tepki vermeli, gerektiği durumlarda farklı bakış açıları ile bakabilmeli, odaklanma davranışını devamlı olarak sürdürebilmelidir (Arslan Çiftçi, 2020). Tüm bu becerilerin genel adına “yürütücü işlevler” denilmektedir. Bireylerin düşüncelerini ve davranışlarını kontrol etmelerini ve hareketlerini uzun süreli amaçlara yönlendirmelerini sağlayan üst düzey bilişsel becerilerdir (Carson, 2013). Diamond’a (2013) göre yürütücü işlev becerileri; ”Dikkat, odaklanma ve konsantrasyon için gerekli olan bilişsel süreci” ifade etmektedir. Bir çocuğun okula başladığı dönemden itibaren yürütücü işlev becerilerini sınıf ortamında başarılı bir şekilde kullanabilmesi beklenmektedir. Bahsedilen becerileri örnek verecek olursak: sandalyesine oturmak, verilen yönergeleri takip etmek, amacına odaklanmak, birden fazla uyarana odaklanmak, karar verirken sonuçlarını düşünmek, hayal kırıklığını bireysel yönetmek gibi örnekler verilebilir. Öğretmen etkinlikleri uygularken çocuklara verilen yönergeleri

gerçekleştirebilecekleri şekilde bir ortam düzenlemelidir. Sınıf ortamında etkileşimli okuma gerçekleştirilirken çocuklara yöneltilen soruların cevapların bir çoğu çocukların yürütücü işlev becerileriyle alakalıdır. Örnek verecek olursak hikayede geçen olay örgüsünü doğru bir şekilde sıralamak gibi. Sınıftaki materyalleri çocukların yürütücü işlev becerilerini nasıl kullanacaklarını görmek için öğretmenler farklı şekilde düzenleyebilir. Sınıftaki en çok tercih edilen oyuncaklardan olan arabaları kaldırarak sadece bir tanesini bırakabilir. Çocuklar bu arabayla oynarken ilk oynayan çocuktan sonra diğerleri sırasını bekleyerek mi alacak ya da o arkadaşının paylaşmasını mı isteyecek ve ya elinden zorla almaya mı çalışacak, tüm bunlar çocukların yürütücü işlev becerileriyle ilgilidir.

Yapılan literatür taraması ışığında problem durumuna ilişkin olarak çocukların yürütücü işlev becerileri ile bağımsız öğrenme davranışlarının ve sınıf niteliğinin birbiri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak yapılan tarama sonucunda, erken çocukluk sınıfı niteliğinin, hem çocukların yürütücü işlevleri ve hem de bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki olası etkilerine odaklanan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı okul öncesi eğitim ortamları niteliğinin, çocukların yürütücü işlev becerileri ve bağımsız öğrenme davranışları üzerinde nasıl bir rol oynadığını araştırmak olarak belirlenmiştir. Özellikle erken çocukluk eğitimi sınıfı niteliğinin etkisinin bağımsız olup olmadığı ve yürütücü işlevlerin aracı etkisi, bütünleştirilmiş bir modelde test edilmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, ilgili literatür göz önüne alınarak geliştirilen bir modelde erken çocukluk eğitimi sınıflarının niteliğinin, çocukların yürütücü işlev becerileri ve bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Teorik model Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Teorik Model

Araştırmanın temel hipotezi ise; Erken çocukluk sınıf ortamı niteliği, çocukların bağımsız öğrenme davranışlarını hem doğrudan hem de yürütücü işlev becerileri aracılığı ile dolaylı olarak etkiler” olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Öğretmen Formu, Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (3-5 yaş), Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği (EÇSODÖ) kullanılmıştır. Buna göre sınıfın niteliği Etkili geri bildirim verilmesi, Öz yeterliliğin desteklenmesi, Problem çözmenin desteklenmesi, Olumlu davranışların desteklenmesi, Nitelikli fiziksel sınıf ortamı boyutlarında incelenmiştir. Yürütücü işlevler ise çalışan bellek ve ketleyici kontrol boyutlarında incelenmiştir. Bağımsız öğrenme davranışları ise tek boyut olarak değerlendirilmiştir.

Buna göre araştırmanın hipotezleri şu şekildedir;

- 1) Erken çocukluk sınıf ortamı niteliği (Etkili geri bildirim verilmesi, Öz yeterliliğin desteklenmesi, Problem çözmenin desteklenmesi, Olumlu davranışların desteklenmesi, Nitelikli fiziksel sınıf ortamı), yürütücü işlevleri (çalışan bellek ve ketleyici kontrol) olumlu olarak yordar.
- 2) Erken çocukluk sınıf ortamı niteliği (Etkili geri bildirim verilmesi, Öz yeterliliğin desteklenmesi, Problem çözmenin desteklenmesi, Olumlu davranışların desteklenmesi, Nitelikli fiziksel sınıf ortamı), bağımsız öğrenme davranışlarını olumlu olarak yordar.
- 3) Yürütücü işlev becerileri (çalışan bellek ve ketleyici kontrol), bağımsız öğrenme davranışlarını olumlu olarak yordar.

- 4) Erken çocukluk sınıf ortamı niteliği (Etkili geri bildirim verilmesi, Öz yeterliliğin desteklenmesi, Problem çözmenin desteklenmesi, Olumlu davranışların desteklenmesi, Nitelikli fiziksel sınıf ortamı), bağımsız öğrenme davranışlarını yürütücü işlevleri (çalışan bellek ve ketleyici kontrol) aracı rolü ile olumlu olarak yordar.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocukların bağımsız öğrenme davranışlarını etkilediği düşünülen iki değişkenin (sınıfın niteliği ve yürütücü işlev becerileri) etkileri incelenmiştir.

Erken çocukluk dönemi çocuğun tüm gelişim alanlarında en hızlı ilerlediği ve çocukların öğrenmeye en istekli oldukları dönemdir. Erken çocukluk döneminde hazırlanan nitelikli çevre; farklı keşifler yoluyla çocukların sonraki hayatında sağlam bir temel oluşturmaktadır. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının dile getirdiği eğitim kalite tanımı vardır. Bu kalite tanımı; "Öğretmenin öğrenme sorumluluğunun yanı sıra öğrenciye de öğrenme sorumluluğu veren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan, onun etkin katılımını öngören, ihtiyaçlarına uygun eğitim teknolojisi kullanan, insancıl kuramlarla ortak kavramları kullanmayı kapsar" (MEB, 2006). Ülkemizde beş yaş çocukların zorunlu eğitim kapsamına dahil edilmesi 2023 Eğitim vizyonunda bir hedef olarak belirlenmiştir (MEB, n.d.). Ülkemizde dezavantajlı çocuklar başta olmak üzere daha fazla okul öncesi çocuğun eğitimden yararlanması için gelişmeler kaydedilmiştir. Kaydedilen gelişmeler erken çocukluk eğitimi kazanımlarının sağlanan hizmetlerin kalitesi ile yakından ilgilidir. Bununla beraber çocukların okul öncesi eğitime erişmelerinin yanı sıra "nitelikli" okul öncesi eğitime erişimleri önem arz etmektedir. Okul öncesi eğitimde sınıf niteliği ne kadar iyi olursa çocuklarda öğrenme davranışları o denli artar. Öğretmen sınıfı çocukların ihtiyaç ve gereksinimleri doğrultusunda düzenlemelidir. Böylelikle çocuklar düzenlenen çevre ile birlikte kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirebilirler. Her şeyden önce çocukların nitelikli bir sınıf ortamında eğitim görmesi en büyük haklarıdır. Tüm çocukların bu haklardan yararlanmasına engel olan faktörler derinlemesine tartışılmalıdır. Okul öncesi dönemde niteliğin çeşitli bileşenler tarafından oluşturduğu öne sürülmüştür. Bunlara örnek verecek olursak Dahlberg ve diğerleri (1999) öğretmenin eğitim hayatı, öğretmenin tecrübesi, sınıftaki çocuk

sayısı gibi programın girdilerini ve kaynaklarını incelemişlerdir. Jalongo vd. (2004) sınıfın niteliğini altı bileşene ayırmıştır. Bu bileşenler: nitelikli fiziksel çevre, gelişime uygun eğitim programı, öz bakım becerileri, ailenin ve yaşanılan çevrenin önemi, alana hakim öğretmen ve personel, düzenli yapılan program değerlendirmesidir. Genel olarak okul öncesi eğitim programlarında sınıfın niteliği tanımlanırken, programın çıktıları, yapısal özellikleri ve eğitim süreçleri göz önünde bulundurulmuştur (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal ve Palacios, 1999; Dahlberg, Moss ve Pence, 1999; Hong vd., 2019; Pessanha, Aguiar ve Bairrão, 2007). Çocukların sınıf ortamındaki yaşantılarının gelişimsel olarak büyük önem taşıdığı göz önünde bulundurulmalı, çocukların ev ortamındaki davranışları bile okul yaşantısından etkilendiği bilinmeli eğitim niteliğinin sürekli gözden geçirilerek değerlendirme yapılması gerektiğini farkına varılmalı bununla beraber iyileştirmeler yapılmalıdır. Ülkemizde okul öncesi sınıf ortamlarının sürekli olarak gözlemlendiği gerekli değerlendirmelerin yapıldığı bir politika izlenmelidir. Eğer sınıfın niteliğine gerekli özen gösterilirse çocuklarda öğrenmeler daha hızlı ve daha kalıcı olacaktır. Bunun için ülkemizde sınıfın niteliği açısından, öğretmen eğitimine verilen önem artırılmalı, sınıfın fiziksel çevresi uygun hale getirilmeli, aile ile sık sık iletişime geçilmeli, çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınmalıdır. Böylelikle erken çocukluk sınıf ortamlarının niteliğinde önemli artışlar gözlemlenebilir.

Yürütücü işlev becerileri okul öncesi dönemde gelişim gösteren ve bunun yanında birçok alanla ilişkisi bulunmuş bir alan olarak oldukça dikkat çekmektedir. Sadece okul öncesi dönemle kalmayıp; ilkökul, ortaokul, lise öğrencilerinin ve yetişkinlerin yürütücü işlev becerileri de güncel birçok araştırmada yer almaktadır (Barkley ve Murphy, 2010; Bayer, 2013; Taş ve Deniz; 2018). Ortaya çıkan araştırmalar ışığında, yürütücü işlev becerilerinin erken çocukluk döneminden itibaren desteklemesinin gerektiği vurgulanmıştır. Yapılan araştırmalar yürütücü işlev becerilerinin okul öncesi dönem çocuklarının pek çok davranışı etkilediğini göstermektedir. Bunlara örnek verecek olursak çocukların sınıf içinde söylemek istediğini bir anda bağırarak söylemek yerine parmak kaldırarak söz hakkı istemesi, sorun yaşadığı arkadaşına vurmaması, sinema gibi sessiz olunması gereken ortamlarda sesini alçaltabilmesi, bir matematik işlemi yapabilmesi yada bir sayıdan önce ve sonra gelen sayıları söyleyebilmesi, “oyun saati bitti yemek saatimiz başladı oyuncakları toplayıp yemekhaneye inmemiz gerekiyor” dediğimizde oyuncakları



toplayıp sıraya geçmesi gibi bir çok örnek verebiliriz. Öğretmenler çocukların tüm bu davranışlarının yürütücü işlevlerle ilgili olduğunu bilerek kontrollü şekilde öğrenmeyi sağlarsa çocukların yürütücü işlev becerilerinde ve bağımsız öğrenme davranışlarında gelişim gözlenir. Eğitim Fakültelerinde maalesef öğretmenlere yürütücü işlev becerileri ve bağımsız öğrenme davranışları hakkında yeterli bilgi verilmiyor. Öğretmenler için yürütücü işlev becerileri hakkında zorunlu programlar uygulanabilir ya da eğitim fakültelerinde yürütücü işlev becerilerini kapsayan bir ders verilebilir. Böylelikle öğretmenler yürütücü işlev becerilerinin bilincinde olarak sınıf rutinlerinde ve etkinliklerinde yer verebilirler.

Mevcut literatür incelendiğinde ise okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin sınıfın niteliği ve bağımsız öğrenme davranışları arasındaki aracı rolünü inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bir diğer önemi ise sunulan model çalışması olmasıdır. İlgili literatüre yeni bir model kazandırılmaktadır.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

1. İlgili alan yazınından sağlanan bilgiler, birbirleriyle doğrulamaya dönük karşılaştırıldığında, güvenilir ve geçerli bilgiler sunar.
2. Araştırmada kullanılan ölçekler okul öncesi eğitime devam eden 48-71 aylık çocukların Yürütücü İşlevleri, Erken Çocukluk Eğitimi Sınıflarının Niteliği ve Çocukların Bağımsız Öğrenme Davranışları Arasındaki Aracı Rolü inceleyecek niteliktedir.
3. Öğretmenlerin soruları objektif, gerçekçi ve samimi bir şekilde cevapladığı varsayılır.
4. Araştırmaya katılan çocukların öğretmen beyanına göre tipik gelişim gösterdiği varsayılmaktadır. Öğretmen beyanına göre ‘özel eğitime gereksinim duyan çocuklar’ bulunmamaktadır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu araştırma; kuramsal çerçeve açısından ulaşılabilen alanyazınla sınırlıdır.

2. Bu araştırma veri kaynağı olarak, 2022-2023 öğretim yılı Balıkesir ili merkez ilçesine bağlı anaokulu ve ilkokulların anasınıfı bünyesinde okul öncesi eğitime devam eden 48-71 aylık çocuklar ve öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma elde edilecek veriler ve bulgular kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır.
4. Araştırma verileri öğretmen değerlendirmeleri ile sınırlıdır.
5. Araştırma kesitsel bir araştırmadır.

### 1.6. Tanımlar

**Yürütücü İşlevler:** Bilgileri ve hedefleri akılda tutmayı, dikkati kontrol etmeyi, anında tepki vermekten kaçınmayı, dikkatin dağılmasına karşı direnmeyi, hayal kırıklıklarıyla baş etmeyi, farklı davranışların sonucunu tahmin etmeyi, geçmiş yaşantılar üzerine düşünmeyi, ve gelecek için plan yapmayı sağlayan becerilerdir(Zeloza ve diğ., 2016).Yürütücü işlevler üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; çalışan bellek, ketleyici kontrol ve bilişsel esnekliktir.(Blair ve Diamond, 2008; Carlson vd., 2013; Diamond, 2013; Garon vd., 2008; Hughes, 2011; Meuwissen ve Zelazo, 2014; Miyake vd., 2000).

**Çalışan bellek:** Bilişsel simgelerle çalışma kapasitesi olup (Diamond, 2012), kısa zamanda çeşitli bilgileri zihinde tutma ve onlarla uygulama yapma becerisini içermektedir (Neitzel, 2018).

**Ketleyici kontrol:** Bireyin eylemlerini, dikkatini ve duygularını kontrol etmeyi sağlamaktadır(Diamond, 2012). Fikirlerle ve ani hareketlerle baş etmede ve onları gözden geçirerek ve davranışa dönüştürmeden önce durma ve düşünmede kullanılmaktadır (Neitzel, 2018).

**Bağımsız Öğrenme:** Öz düzenlemeli öğrenme, öz-yönelimli öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, öz-yönetimli aktif öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, kendi kendine öğrenme ve desteklenen çalışma" gibi birden fazla sözcük ile tanımlanmaktadır (Schunk ve Zimmerman, 1994; Pintrich, 2000; Korotov, 1992; Black vd., 2006; Birenbaum, 2002; Black, 2007; Mok ve Chen, 2001; Chia, 2005; MacBeath, 1993).

**Erken Çocukluk Eğitimi Sınıf Niteliği:** Sınıftaki eğitim kalitesidir. Bu kalite için gerekli nitelikler; öğrenen kişiler, fiziksel mekan, eğitim öğretim müfredatı, öğrenme-öğretme şekli ve öğrenmeden kaynaklı elde edilen kazanımlardır.



## 2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerileriyle sınıfın niteliği ve bağımsız öğrenme davranışları ile ilgili alanyazın taraması yer almaktadır.

### 2.1. Kuramsal Çerçeve

#### 2.1.1. Yürütücü İşlevler

Yürütücü işlevler eğitim ve gelişim bilimlerinin güncel çalışma konularından biridir. Çocukların akademik başarıları ve sosyal ilişkileri için önemi pek çok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur. Yürütücü işlevler hakkında çok sayıda tanıma rastlanmaktadır. Bu tanımların benzer ve farklı yönleri vardır. Tanımlar farklı kuramlardan temel almaktadır.

Yürütücü işlevleri, ilk olarak Baddeley ve Hitch, 1974 yılında merkezi yürütücü olarak adlandırmıştır. Baddeley ve Hitch tek bir modülün her türlü geçici belleği açıklayamadığını gösterdikten sonra sözel-fonolojik ve görsel uzamsal temsilin ayrı ayrı depolandığı, dikkatle ilgili süreçlerin yardımıyla merkezi yürütücü tarafından yönetilen ve işlenen etkili bir modelin kabulünü getirmiştir (Baddeley ve Hitch,1974). Daha sonra Heton (1981) yürütücü işlevlerin çok geniş bir işlevler alanını temsil ettiğini ifade etmiştir. Bu işlevler arasında özetleme, ekolali, tepki vermeyi sürdürmede başarısızlık ve öğrenme gibi, soyutlama kabiliyetine ilişkin alt yetenek alanları bulunduğunu öne sürmüştür (Heaton, 1981; Lezak, 1995; Spreen ve Strauss, 1991). Görüldüğü gibi Heton , Baddeley ve Hitch yürütücü işlevlerin tek bir yapıdan oluşmadığını bir çok bileşenden meydana geldiğini savunmuştur.

Lezak ise yürütücü işlevlerin “bir kişinin özgür, amaçlı ve kendisine hizmet sağlayan eylemlere başarılı bir şekilde sahip olmasını sağlayan beceriler” olduğunu

belirtmiştir. Ardından yürütücü işlevleri istem, planlama, amaçlı davranış ve nitelikli performans olarak dört grupta kavramlaştırılabileceğini öne sürmüştür. Bu kavramların her birinin amaçlanan faaliyetlerle alakalı gözle görülen bir davranış serisini kapsadığını söylemiştir(Lezak,1983). Daha sonra Lezak yürütücü işlevlerin amaca yönelik, hedef odaklı davranışların gerçekleşmesi için gerekli bağlantılı yetenekleri ifade eden genel bir terim olduğunu belirtmiştir. Kişinin bireysel olarak hedefine ulaşmak için yaptığı davranışlara ilişkin kontrol etme yeteneği olarak tanımlamıştır(Lezak, 1995). Welsh ve Pennington (1988) da yürütücü işlevleri tıpkı Lezak gibi amaca ulaşmak için yapılan davranışlar olarak kabul etmiştir. Ek olarak yürütücü işlevlerin ileri ki zamanlarda ki amaca ulaşmak için hafızaya bilgileri kodlama, gerçekleştirilecek hareketlerin önemli planını yapma, yanıtı engelleme ve uygun zamana ertelemeyi içeren sorun çözme seti olduğunu ve yürütücü işlevleri planlama, çalışma belleği, engelleyici kontrol olarak üçe ayrıldığını belirtmişlerdir. Rummel da Yürütücü işlevlerin, tepkilerin özellikleri, çalışan bellek, planlama ve bilişsel esneklik gibi hedef yönelimli eylemleri belirten bilişsel süreçlerden oluştuğunu öne sürmüştür(Rummel ,1999). Rummel'in ardından Miyake ve arkadaşları da yürütücü işlevlerin hedefe yönelik eylemleri içerdiğini ve çalışma hafızası, engelleme, bilişsel esneklik olarak üçe ayrıldığını vurgulamıştır.

Pennington ve Ozonoff (1996)'a göre de yürütücü işlevler; önemli ölçüde bilişsel alanda yer alan dikkat, problem çözme, sonuç çıkarma vb. becerilerini kapsamaktadır. Aynı zamanda üst zihinsel becerileri kullanmayı gerektiren öğrenme ve hafıza öğelerini de içermektedir. Carlson, Moses ve Breton da Yürütücü işlevleri çeşitli şekillerde gözlemlene ve düşünce ve davranışın kontrolüne yardımcı olan karmaşık beceriler bütünü olarak tanımlamıştır. Bu tanıma ek olarak yürütücü işlevler, dikkat kontrolü, motor tepkiler, müdahale ve ödül gecikmesine dayanıklılık gibi yüksek düzey otokontrol gerektiren zihinsel süreçler olarak ele alınmışlardır(Carlson, Moses, Breton, 2002).

Hughes (2002) da yukarıda açıklanan tanımlar gibi yürütücü işlevler terimini, esnek hedef odaklı davranışların altında yatan süreç setlerini kapsayan karmaşık bilişsel yapı olarak tanımlamaktadır. Ardından yürütücü işlevleri planlama, ketleyici kontrol, dikkati yoğunlaştırma ve çalışma hafızası gibi bileşenlere ayırmıştır.(Leana, 2009).

Gioia ve Isquith'e (2004) göre yürütücü işlevler "bilinçli, amaca yönelik, problem çözme davranışını sağlayan, ilişkili ancak birbirinden ayrı yeteneklerin bir araya gelmesidir". Jurado ve Rosselli (2007), yürütücü işlevlerin, günlük yaşamı devam ettirmek için gerekli olduğunu söylemiştir. Hedefleri planlamaya, başlatmaya sürdürmeye, değişen ortama ayak uydurmaya ve uygun olmayan davranışların veya reaksiyonların önüne geçmesine olanak tanıyan önemli bir fonksiyon olduğunu belirtmektedirler.

Blair ve Urssache'ye(2011) göre yürütücü işlevler "kendi kendine öğrenirken daha fazla çaba harcaması ve daha çok üst düzey beceriler sergilemesi"dir. Hughes'e (2011) göre, "amaca yönelik davranışları ve yeni problem çözümü için uygun dürtüleri kontrol eden, farklı bilişsel süreçleri içine alan bir kavram" dır. Diamond'a (2013) göre, " Dikkat, odaklanma ve konsantrasyon için gerekli olan zihinsel süreci" ifade etmektedir.

Görüldüğü gibi geçmişten günümüze kadar yürütücü işlevler çeşitli şekillerde tanımlanmış ve farklı şekillerde isimlendirilmiştir. Bu tez çalışmasında bilişsel süreçler yürütücü işlevler olarak kullanılmıştır. Yapılan çalışmaların artmasına rağmen görüldüğü gibi hala yürütücü işlevler için kabul görmüş tek bir tanım bulmak kolay değildir.

### **2.1.2. Yürütücü İşlev Bileşenleri**

Yürütücü işlev bileşenleri araştırmacılara göre farklı boyutlardan oluşmakta ve çeşitli şekillerde isimlendirilmektedir. Aşağıda bunlardan bazılarına yer verilmiştir.

Baddeley ve Hitsch (1974)'e göre yürütücü işlevler 3 bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; fonolojik döngü, görsel mekansal alan, merkezi yönetici'dir. Lezak (1995)'e göre yürütücü işlevler 4 bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; istem, planlama, kasti eylem, etkin performans'tır. Anderson (2008)'a göre yürütücü işlevler 4 bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler dikkat kontrolü, bilgi işleme, bilişsel esneklik ve hedef belirleme'dir.

Fuster'a göre yürütücü işlevler 4 bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler; çalışma belleği, konuşmanın içselleştirilmesi, duygu motivasyon-uyarılmanın kendiliğinden düzenlenmesi, yeniden oluşturmadır.

Yürütücü işlev bileşenleri ile ilgili görüldüğü gibi farklı oluşumlar açıklanmıştır. Fakat güncel zamanlarda yapılan çalışmalar ışığında Miyake vd. (2000) tarafından öngörülmuş, birbiriyle ilişkili ve ayrı yürütücü işlev bileşenlerini içeren çok boyutlu model, bu alandaki araştırmaları büyük oranda etkilemiştir (Diamond, 2013). Bu çalışmaların sonucuna göre çalışan bellek, bilişsel esneklik ve engelleyici kontrol (ketleme) yürütücü işlevlerin üç temel bileşeni olarak kabul edilmiştir (Blair ve Diamond, 2008; Carlson vd., 2013; Diamond, 2013; Hughes, 2011; Garon vd., Meuwissen ve Zelazo, 2014; 2008, Miyake vd., 2000).

#### **2.1.2.1. Ketleyici Kontrol**

Ketleme ya da bir diğer adıyla engelleyici kontrol, fikir ve davranışlara hükmetmek ve bunları ayırtmak, dikkat dağıtan unsurlara karşı koymak ve eyleme geçmeden önce durup ne yaptığını düşünmek için kullanılır. Görevleri yerine getirmeyi engelleyen uygun olmayan eylemleri ya da fikirleri engelleme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Neitzel, 2018). Bu şekilde ketleme, gerçek olaya odaklanmayı sağlarken, olayla alakasız ani tepkilerin verilmesini önler (Diamond, 2013). Çocukların istemedikleri olaylarda dahi sınıf kurallarına uymaları, anlık isteklere göre hareket etmemeleri, sunulan zor olaylarda kararlı ve sabırlı olmaları buna örnek gösterilebilir.

Çocukların amaçlarına yönelik davranışlarını devam ettirebilmeleri için dikkatlerini yoğunlaştırmaları ve bilişsel süreçlerini işe koşarak hareket etmelerini gerektirir. Dikkati yoğunlaştırarak devam ettirmek ve amaca yönelik öğrenmeler yürütücü işlevlerin doğrudan görevleri arasındadır (Dawsan ve Guare, 2010).

Ketleyici kontrol (engelleme), dış görünüşe veya içten gelen dürtülere önem vermemeyi ve bunun yerine daha anlamlı veya doğru olanı yapmak için kişinin odağını, hareketlerini, fikirlerini ve duygularını kontrol altına alabilmeyi sağlar. Ketleyici kontrol olmadan ani tepkilerin, geçmişteki fikir veya davranışların (koşullu tepkiler) ve çevremiz de ki farklı uyaranların bizi yanlış yönlendirmesine maruz kalırdık. Bu sebeple, ketleyici kontrol, düşünmeden hareket etmeyi alışkanlık haline

getiren insanlardan olmaktansa olaylar karşısında farklı bakış açısı geliştirmemizi ve hangi duruma nasıl tepki vereceğimizi ve nasıl davranacağımızı seçmemize olanak sağlamaktadır (Diamond, 2013).

### **2.1.2.2. Çalışan Bellek**

Çalışan bellek, bilgilerin geçici olarak muhafaza edildiği, aynı zamanda saklanan bu bilgileri değiştirme olanağının var olduğunu ifade etmektedir. Fikir yürütmede önemli bir payı olan çalışma belleği bilgiyi işleyerek depo eder (Baddeley, 2012). Çalışan belleğin bir özelliği vardır; bilgiyi işlerken veya dikkatin fakllılaşması durumunda bilginin etkin bir şekilde korunmasından sorumludur ve asıl amacı koruma kapasitesine sahip birden fazla bileşenden oluşan bir sistemdir. Bilginin aktif olarak korunması, birden çok işlemin birbiriyle uyumunu ifade eder (Storbeck ve Maswood, 2016). Diamond'a (2013) göre çalışan bellek bilginin zihinde tutulmasını ve bilgiyi bilişsel olarak kullanmayı ifade etmektedir. Belli bir zaman sonra zihinde ortaya çıkan bilgileri anlamlandırmak ve yorumlamak oldukça önemlidir. Önceden var olan bilgilerin akılda tutulması, yeni öğrenilen bilgi ile ilişkilendirilmesi çalışan belleğinin kapasitesine bağlıdır. Çalışan bellek öğrenilen bir bilginin mantıklı olduğunu açıklamak için gereklidir. Bunun yanı sıra çalışan bellek zihnin içinde bilişsel anlamda yeniden düzenlemeler yapabilmek için sebeplerin ve ortaya çıkan sonucun anlaşılabilirliği için ya da eski düşünceler ile yeni düşünceler arasında ilişki kurabilmek için bilgileri bilişsel anlamda birbiriyle ilişkilendirmek, daha önce öğrenilen bilgileri akılda tutmak, yeni öğrenilen bilgi ile anlamlandırmak, farklı bakış açıları geliştirmek veya öncelikli ihtiyaca göre değişim yapabilmek için önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarının çalışan belleğinin işleyişine örnek verecek olursak; çocukların birden fazla yönergeleri bağımsız şekilde yerine getirmeleri, verilen görevleri doğru bir şekilde akılda tutmaları, gün içinde hangi zamanda ne yapacağını bilmeleri, iletişim kurarken kendilerini konuyla alakalı bir biçimde ifade etmeleri örnek olarak verilebilir.

Çalışan bellek üç yapıdan oluşur; bunlar sözel çalışan bellek, görsel çalışan bellek ve merkezi yürütücüdür. Sözel çalışan bellek, sözel alınan bilgiyi kısa süreliğine depolamak ve işlemekle görevlidir. Görsel çalışan bellek, nesnelerin renk,



şekil gibi görsel özellikleri ile nesnenin konumu, sırası gibi uzamsal bilgileri kayıt etmekle görevlidir. Merkezi yürütücü ise, bütün bilişsel işlevleri yerine getirebilecek bir sistemdir(Baddeley, 2012). Çalışan bellek, belli bir zaman içinde kendiliğinden ortaya çıkan herhangi bir şeyi anlamlandırmak için ciddi bir öneme sahiptir. Bunun nedeni ise çalışan belleğin daha önceden olmuş tüm olayları hafızada tutması gerekir ve bunu daha sonra yaşanan olaylarla anlamlandırması gerekir. Çalışan bellek kelime, cümle, paragraf ya da daha uzun olan yazılı veya sözlü dilin anlamlandırılması için gereklidir. Aklımızdan herhangi bir matematik işlemi yapmak, karışık haldeki bilgileri oluş sırasına göre yeniden sıralamak, verilen görevleri eyleme dönüştürmek, yeni bilgileri günlük yaşantımızda uygulamak, birbiriyle ilişkili olan öğeleri fark etmek, çalışan bellek sayesinde olur. Çalışan bellek, ilgisiz olan nesnelere arasında ilişki kurmamız, bir bütünün içindeki anlamlı parçaları ayırt etmemiz ve dolayısıyla yaratıcılık becerimiz için büyük bir paya sahiptir. Çünkü yaratıcılık, parçaları birbirinden ayırıp farklı tekniklerle yeniden birleştirmeyi içerir(Diamond, 2013).

### **2.1.3. Yürütücü İşlev Modelleri**

Yürütücü işlev bileşenlerini açıklamak için çok sayıda model geliştirilmiştir. Modellerin amacı bir problemle ilgili olarak genel çerçevenin çizilmesi ve kuramsal önermeler arasındaki ilişkiyi açıklamada yardımcı olmaktır. Aşağıda da geçmişten günümüze doğru ilerleyen model çalışmalarına yer verilmiştir.

#### **2.1.3.1. Luria'nın Klasik Teorisi (1966)**

Luria (1966), beyninden hasar alan bireyler üzerindeki çalışmalarının ardından prefrontal korteks bölgesine alınan hasarın sonucunda bireylerin davranışları kontrol etmede ve yürütücü işlev becerilerini kullanmada önemli sorunların oluştuğunu belirtmiştir. Luria'ya göre beyin üç bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenlerden ilki korteksin uyarılmasını ve korunmasını sağlar ve beynin sap kısmında yer alır. İkinci bileşen ise parietal ve oksipital beyin loblarını içermektedir. Bu kısım bilgilerin anlamlandırılmasını, işlenmesini ve saklanmasını sağlamaktadır. Üçüncü bileşen ise beynin ön loblarında yer alır ve amaca uygun davranmayı,

olayları kontrol altında tutmayı ve davranışlara doğru şekilde yön vermeyi sağlar. Yürütücü işlev bileşenleri de bu bölümde yer almaktadır (akt. Harvey, 2011).

### **2.1.3.2. Baddeley'in Üç Bileşenli Çalışma Belleği Modeli (1974)**

Baddeley ve Hirsch tarafından “ Üç Bileşenli Çalışma Belleği” modeli ortaya konulmuştur. Model üç bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler denetleyici bir sistemden oluşan merkezi yönetici, fonolojik döngü ve görsel-uzamsal çizim tahtasıdır. Fonolojik döngü, art arda söylenen sözlü içeriği depo eder. Kısa süreli bellekte çalışan fonolojik döngü depolama ve tekrar ile bilgiyi kaydeder sonrasında var olan bilgilerle birleştirir. Görsel-uzamsal çizim tahtası, adından da anlaşılacağı gibi görsel bilgiyi depo etmektedir. Bu iki bileşeni denetleme aracı olarak görülen merkezi yönetici, dikkat gibi bazı zihinsel öğeleri içermektedir. Daha sonra bu modele bölümsel arabellek bileşeni eklenmiştir. Bölümsel arabellek bileşeni ise fonolojik döngü, görsel- uzamsal çizim tahtası ve uzun süreli bellek arasında akışı sağlamaktadır. Bölümsel arabelleğin farklı kaynaklardan gelen bilgileri işleyerek, geçici şekilde depo ettiği ve uzun süreli bellek ve semantik anlam ile ilişkisi olduğu ayrıca merkezi yönetici tarafından kontrol edildiği düşünülmektedir (Baddeley, 2000).

### **2.1.3.3. Denetleyici Dikkat Sistemi Modeli (1982)**

Denetleyici dikkat sistem modeli yürütücü işlevlerin alanyazınında önemli ölçüde benimsenmiş bir modeldir. Bu model ilk defa Norman ve Shallice tarafından 1986'da etkin davranışlardaki dikkatle ilgili kapsayıcı çalışmada ele alınmıştır. Bu model, ani verilen tepkiler ile dikkat gerektiren tepkileri birbirinden ayırır. Ani eylemler farkında olmadan, düşünülmeden gerçekleştirilir, belirli bir amaç gütmeksizin başlatılabilir ve diğer tepkilerle karıştırılmadan sonlandırılır (Anderson, 2008).

Norman ve Shallice, denetleyici dikkat sistemine tamamlayıcı bir sistem daha ileri sürmüştür. Bu sistemin adı çatışmayı çözümüleme sistemidir (Ata, 2011; Shallice, 1982). Çatışmayı çözümüleme sistemi istem dışı verilen tepkiler içindir. Bu sistem, otomatik tepkiyi tamamlamak için doğru düzenlenmiş bir şema oluşturur ve aynı zamanda birbirleriyle iç içe geçen şemaları engeller. Şemalar, gerçekte alışkanlık

haline gelmiş kendisinden beklenen eylem ve becerileri yapmak için geliştirilen davranışsal planlardır. Birbiriyle çakışan birden fazla şema olabilir, bu şemalar ortak yapıları ve işlemleri paylaşabilir. Çatışma Çözümleme Sistemi, belirli amaçlar doğrultusunda ortaya çıkan farklı şemaların hangisinin seçilmesi gerektiğini otomatik şekilde sağlamaktadır. Seçilen şema amacına ulaşana kadar, ya da başka bir şema seçilene kadar çalışmaya devam eder. Yürütücü işlev bileşenlerinde olduğu gibi görev farklı ya da birçok yönergeden oluşuyorsa aynı şema ile devam etmek mümkün değildir (Anderson, 2008).

#### **2.1.3.4. Yürütücü İşlevlerin Bileşenleri Modeli (1995)**

Lezak, yürütücü işlevin dört bölümden oluştuğunu ileri sürmüştür. Bunlar istem, planlama, kasti eylem ve etkin performanstır. Lezak aynı zamanda yürütücü işlevlerde yaşanan problemlerin bu bölümlerdeki herhangi birindeki sıkıntıdan oluşabileceğini söylemektedir (akt. Anderson, 2008). Lezak, geleceğe odaklı hedef oluşturma ve yönlendirme kapasitesinin düşüncelerin eyleme geçmesi için gerekli olduğunu içsel motivasyon ve bireysel farkındalığın ise zorunlu ön koşullar olduğunu varsaymaktadır. Bu alandaki bozukluklar nedeniyle, bir işi başlatma ve yapılması gereken davranışları planlamada eksiklikler görülür (Anderson, 2008).

İstemsel kapasiteye sahip olmayan bireyler soyut problemleri çözebilir ve kompleks görevleri yerine getirebilirler ancak bunları yaparken ilk adımı kendileri atmaz, dışarıdan bir teşvik beklerler. Geleceğe dair bir amaç açık ve net bir şekilde ifade edildiğinde kişinin istenilen hedefe ulaşması beklenir. Planlama, bir sorunu çözmek ya da bir hedefe ulaşmak için gerekli olan adımların tanımlamasını ifade eder. Bu sebeple geleceğe dair davranışları algılama ve geleceği dair eylemlerin sonuçları nasıl değiştirebileceğini anlama becerileri etkili plan kurmanın ön koşullarındandır. Dürtü kontrolü, çalışan bellek ve uzun süreli bellek gelecekteki davranışları planlama için gerekli olan bilişsel süreçlerdir. İyi bir planlama yapabilmek için farklı seçenekleri düşünmek ve bu seçeneklerden en doğru uygulamak gerekir (Anderson, 2008: 14).

Gelecek odaklı bir hedef için bir yöntem belirlenmeli ve bu yöntem dahilinde bir plan oluşturulmalı ardından uygulanmalıdır. Bu yürütücü bileşenleri kapsayan davranışlar ve süreçler hedefe yönelik davranışlara atıfta bulunurlar. Hedefe yönelik davranışlar ise gerekli durumlarda planlanan davranışlarda değişiklik yapma ya da

onları yapmaktan vazgeçmede olduğu kadar ancak söz konusu planın başlaması, sürdürülmesi ve bitmesi ile de ilgilidir. Çoğunlukla planlama sorunu, bir hedefi oluşturmak ve bir plan dahilinde yürütme eksikliğinden ortaya çıkar. Planlama problemini daha fazla detaylandırarak olursak, öz düzenleme ve görev değişikliğinde yaşanan aksaklıklar nedeniyle ortaya çıkar. Ortaya çıkan sorunları çözmek için bireylerin davranışlarını düzenlemeleri, planlarını farklılaştırmaları ve yeni bir davranış yöntemine geçiş yapmaları gerekir. Davranış değişikliği ve eş değer bir yaklaşıma geçiş yapmadaki eksiklik, tekrarlayıcı davranışın bir özelliğidir. Bu nedenle problem çözme ve hedefe ulaşmada çoğu zaman bilişsel esnekliğe ihtiyaç duyulur (Anderson, 2008: 14).

#### **2.1.3.5. Yürütücü (Öz Düzenleme) İşlevlerin Karma Nöropsikolojik Modeli (1997)**

Barkley(1997) birbiriyle alakalı birçok kuramdaki tanımların iç içe geçmesi ile oluşan Yürütücü İşlevlerin (Özdüzenleme) Karma Nöropsikolojik Modeli, yürütücü işlevler sayesinde gerçekleştirilen davranış kontrolünün daha kapsayıcı şekilde ele alındığını sunmuştur. Örnek verecek olursak, Bronowski'nin öne sürdüğü kuramda (1977), yürütücü işlevlerin sadece otokontrolü sağladığı için değil bunun yanında farklı, karmaşık ve hedef doğrultusunda yapılan davranışların oluşturulmasındaki önemi sebebiyle konuşmanın içselleştirilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır (Barkley, 1997: 72).

Fuster, hedefe yönelik davranışa olanak tanıyan tepki ve isteğin oluşturulmasında prefrontal korteksin önemine değinmiştir. Bronowski yaptığı çalışmada insan dilinin kusursuzluğu üzerinde yoğunlaştığı için prefrontal korteksin işlevine çok fazla değinmemiştir. Ancak bunun yanında iki araştırmacıda çalışan belleğin geç anlama, önsezi, ön görülen davranış ve hedefe yönelme özelliklerini vurgulamıştır. (Barkley, 1997).

Davranışsal engelleme ve davranış kontrolündeki dört yürütücü işlev türü, amaca yönelik davranışların aktif şekilde gerçekleşmesi için, beynin içinde ki motor sistemleri denetlemektedir. Motor sistemde denetleyici görevinde olan dört işlev şunlardır: çalışan bellek, içe yönelik konuşma, duygu durumunun düzenlenmesi ve yeniden tasarlamadır (Ata, 2011; Barkley, 1997).

Bu dört yürütücü işlev, hedef odaklı davranışların gerçekleşmesini sağlayan motor sistemi anlamlı şekilde etkiler. Motor kontrol-akıcılık-söz dizimi bileşeni, hem bu yürütücü işlevlerin gerçekleştirdiği motor sisteminin denetlenmesini hem de farklı, anlaması güç tepkilerin çeşitliliğini ve onların hedef odaklı davranıştaki frekanslarını belirlemek için var olan sentetik kapasite (synthetic capacity) anlamına gelir. Hafıza, sözel, görsel, duygusal ve hatta algısal sistemler prefrontal korteksten bağımsız beyin sistemleri olarak görülür. Ancak bu yürütücü olmayan sistemler, hedefe yönelik davranışın gerçekleştirilmesi için uygun görüldüğü takdirde yürütücü sistemlerin etkisi altında kalabilir(Barkley, 1997).

#### **2.1.3.6. Anderson'un Yürütücü İşlev Modeli (2002)**

Anderson'un öne sürdüğü model dört bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler; Dikkat kontrolü, Bilgi işleme, Bilişsel esneklik ve son olarak Hedef belirlemedir. Frontal korteksin kontrolünde olan bu dört bileşen birbiriyle bağımsız şekilde görev alabildiği gibi bazı durumlarda toplu halde etkileşime geçerek görev aldıkları belirtilmiştir. Böylelikle dikkat kontrolü, bilgi işleme, bilişsel esneklik, hedef belirleme bileşenlerinin birbirinden tamamen bağımsız ya da birbiriyle tamamen iç içe olmadığı belirtilmiştir. Dikkat kontrol bileşeni, birbiriyle ilgili olan yürütücü işlev bileşenlerini diğer üç bileşene göre daha fazla etkilemektedir. Dikkat kontrol bileşeni algıda seçiciliği, tepki engellemeyi, davranışı kontrol altına almayı, amaca ulaşmak için eylemlerin düzenlenmesini, gözden geçirilmesini ve öz düzenleme becerisini içermektedir. Bilgi işleme bileşeni ise açıklığı, üretkenliği ve bilgi işleme süresinin zamanını içermektedir. Bilişsel esneklik bileşeni ise düşünülen yanıtlar arasında harmanlama yapma, yanıt verme, farklı çözüm stratejeleri düşünme, bir çok bilgiyi aynı anda işleme kapasitesine sahiptir. Modelde çalışan bellek ayrı bir bileşen olarak alınmamış, bilişsel esnekliğin içerisinde yer almıştır. Son bileşen olan hedef belirleme bileşeni, amaca ulaşmak için bir plan dahilinde ilerlemeyi, etkin ve stratejik yaklaşımı içermektedir (Anderson, 2002).

### 2.1.3.7. Sıcak ve Soğuk Yürütücü İşlevler Modeli

Bu modelde, yürütücü işlevlerin duygusal tarafı ele alınmıştır. Zelazo ve Müller (2002), yaptıkları araştırmada yürütücü işlevlerin duygusal yönlerini sıcak gelişim olarak, bilişsel yönlerini ise soğuk gelişim şeklinde nitelendirmiştir. Bu model insan davranışlarının motivasyonel veya duygusal nedenlerden bağımsız olmadığını ileri sürmüştür (Zelazo ve Carlson, 2012). “Sıcak” ve “soğuk” yürütücü işlevler, birbirinden bağımsız şekilde çalışabilecekleri gibi (Happaney, Zelazo ve Stuss, 2004), hem “sıcak” hem de “soğuk” yani bilişsel ve duygusal durumlarda beraber çalışmaktadır (Zelazo ve Carlson, 2012). Sıcak soğuk yürütücü işlevler günlük yaşamı devam ettirebilmek için ciddi öneme sahiptir bununla birlikte öğrenme ve okul başarısının gerçekleşmesi için oldukça gereklidir (Diamond, 2013).

Sıcak yürütücü işlevler, sosyal duygusal olaylarda devreye girer ve genelde davranışı motive eden ödüle sahip görevlerde meydana çıkar (Beck, Schaefer, Pang ve Carlson, 2011). Sıcak yürütücü işlevler, sadece bir karşılık beklendiğinde değil motivasyon artırıcı durumlarda da meydana çıkabilir (Zelazo ve Carlson, 2012). Örneğin, bir çocuk başka bir arkadaşının elinde gördüğü oyuncacı zorla almak isteyebilir, ona sahip olmak isteyebilir ancak bu dürtüsünü engelleyip oyuncacı onunla paylaşmasını isteyebilir. Bu gibi süreçler “sıcak” olarak ifade edilmektedir, sebebi ise riskin olduğu ve ödülün olduğu durumlarda olayların hissine ve güdülenme davranışlarına odaklanılmaktadır (Kerr ve Zelazo, 2004). Bu durumun aksine, soğuk yürütücü işlevler, daha soyut olan ve ortamdaki bağımsız sorunlarla meydana gelen bilişsel becerileri içermektedir (Brock, Rimm-Kaufman, Nathanson ve Grimm, 2009). Soğuk yürütücü işlevler, zihinsel performans isteyen ve duygusal olarak anlam içermeyen durumlarda veya davranışlarda uyarılır (Zelazo ve Carlson, 2012). Çocukların sıcak ve soğuk yürütücü işlevler arasındaki fark üç yaşından itibaren gözlenmeye başlanır (Carlson, Davis ve Leach 2005; Prencipe vd., 2011).

Yürütücü işlev becerilerini incelemek için laboratuvarlarda yapılan çalışmaların bir çoğunluğu, soğuk yürütücü işlevleri kapsamaktadır. Örneğin, Boyutsal Değişim Kart Sıralaması etkinliğinde (Zelazo, 2006), çocuklardan farklı renkteki farklı şekilleri örneğin sarı çiçekler ile yeşil topları tek boyutta yani şekle sınıflandırmaları istenir. Daha sonra aynı kartları renge göre sınıflandırmaları istenir. Sıcak yürütücü işlevler ise, genel görünüşüyle dikkat çekici bir ödüle yaklaşmak veya ondan kaçınmak için sergilediği davranışlarda gözlemlenir. Sıcak yürütücü

işlevlere verilecek olan en klasik örnek “şekerleme testi”dir (marshmallow test) (Zelazo vd., 2003). Bu örnekte, çocuklara isterlerse hemen bir şekerleme yiyebilecekleri söylenir. Ardından eğer biraz bekleyebilirlerse iki şekerleme yiyeceği söylenir. Bu görevde ki amaç çocukların hazzı erteleyebilmesini sağlamaktır.

Sıcak yürütücü işlevler ile soğuk yürütücü işlevleri kıyaslayacak olursak, sıcak yürütücü işlevlerin gelişimi soğuk yürütücü işlevlere göre daha belirsizdir, çünkü sıcak yürütücü işlevlerin gelişimi yapılan göreve bağlıdır. Bazı durumlarda çok hızlı gelişirken, bazı durumlarda ise çok daha yavaş gelişir (Kerr ve Zelazo, 2004; Zelazo ve Carlson, 2012). Ayrıca, soğuk yürütücü işlevlerin gelişiminde yaş önemli bir kriterdir, çünkü bilişsel gelişim ile beraber ilerler. Ancak sıcak yürütücü işlevlerin gelişimi yaşa bağlı kalmaksızın daha çok bireysel farklılıklarla ilgilidir (Carlson vd., 2013; Zelazo, Qu ve Mueller, 2014). Erken çocukluk dönemi çocuklarında sıcak yürütücü işlevler sosyal-duygusal alan ile ilgilidir, bununla beraber soğuk yürütücü işlev becerileri ise daha çok bilişsel alanla matematik problemleri ve okul başarısı ile ilgilidir (Brock vd., 2009; Kim, Nordling, Yoon, Boldt ve Kochanska, 2013).

#### **2.1.3.8. Birlik ve Çeşitlilik Modeli**

Birlik ve Çeşitlilik Modeli Miyake vd. (2000) tarafından ortaya konmuştur. Bu modelde, yürütücü işlevler aşamalı olarak örgütlenmiştir ve hem bütün bir yapıdan hem de ayrı ayrı bileşenlerden oluştuğu açıklanmıştır (Fisk ve Sharp, 2004; Friedman vd., 2006).

Bu model Lehto vd. (2003) taraflarından test edilmiştir. Model test edilirken 8 ile 13 yaşlarındaki çocuklara farklı görevler verilmiş ancak aynı üç bileşen kullanılmıştır. Daha sonraki yıllarda, 7-, 11-, 15- ve 21 yaşlarından oluşan bireylerle uygulanan bir çalışma ile (Huizinga, Dolan ve van Der Molen, 2006), Miyake ve diğerlerinin (2000) modelini belirli alanlarda desteklemiştir. Huizinga ve arkadaşlarının (2006) yaptığı araştırmada yapılan faktör analizi, sadece bilişsel esneklik ve çalışan belleği ayırmıştır. Görevi yerine getirmedeki varyans, yürütücü işlevlerle bereber gelişiminde etkileneceği için, bu çalışmanın örneklemini oluşturan bireylerin arasındaki yaş farkı sonucu zorlaştırmıştır. Bununla birlikte, Huizinga vd. (2006), yürütücü işlev bileşenleri modeli için geçerli bir uyum bulmuştur. Daha sonra bu üç bileşenin birlik ve bağımsızlık derecesinin gelişime

göre farklılaşabileceğini açıklamıştır. Miyake ve Friedman (2012) çalışan bellek ve bilişsel esneklikten oluşan iki faktörlü model için kanıtlar öne sürmüşlerdir. Bununla beraber birlik ve çeşitlilik modelini tekrar inceleyerek farklı bir versiyonunu açıklamışlardır. Yapılan çalışmaya göre, ketleyici kontrolün varyanslarını tamamen açıkladığı için, modele “ketlemeye özgü beceriler” eklenmiştir (Miyake ve Friedman, 2012).

Yürütücü işlevlerin erken çocukluk dönemindeki çocuklar için kavramsallaştırılması halen tartışılan bir konudur. Faktör analizi kullanarak yapılan örnekleme okul öncesi çocukların oluşturduğu çalışmalar sonucunda bir veya iki faktörlü modeller desteklenmiştir. Örneklemin üç yaşındaki çocuklardan oluştuğu araştırmalarda sonuç tümünde aynıdır. Hepsi tek faktörlü bir yürütücü işlevler yapısı göstermiştir (Wiebe, Espy ve Charak, 2008; Wiebe vd., 2011; Willoughby, Blair, Wirth ve Greenberg, 2010). Yürütücü işlevin faktör yapısının araştırıldığı diğer çalışmalarda dört ve beş yaşındaki çocuklarla ile yapılan çalışmalarda diğer çalışmalardan farklı olarak sonuç hem tek faktörlü model (Fuhs ve Day, 2011; Shing, Lindenberger, Diamond, Li ve Davidson, 2010; Wiebe vd., 2008) hem de iki faktörlü model (Lee, Bull ve Ho, 2013; Miller vd., 2012; van der Ven, Kroesbergen, Boom ve Leseman, 2013) olarak bulunmuştur. Bununla birlikte, tek faktörlü bir modeli amaçlayan çalışmalardan biri olan Fuhs ve Day (2011) tarafından yapılan çalışmada çalışan bellek ölçülmemiştir. Shing vd. (2010) ve Wiebe vd. (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da bilişsel esneklik değerlendirilememiştir. Miller vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada iki faktörlü model kullanılmıştır. Ancak araştırmanın sonucunda bilişsel esneklik değerlendirilememiştir. Yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi okul öncesi dönemde en zor ölçülen bileşen bilişsel esnekliktir (Garon vd., 2008). Monette vd. (2015) ileriki zamanlarda, üç ana yürütücü işlev bileşeni analiz edildiğinde en iyi uyumu iki faktörlü bir modelin ortaya çıkaracağını varsaymaktadırlar. Yaptıkları çalışmada çalışan bellek, ketleyici kontrol ve bilişsel esneklik olmak üzere üç bileşenin tümünü ölçen görevlere yer verilmiştir. Analizler sonucunda, model en iyi uyumu iki farklı yürütücü işlev faktörü ile göstermiştir. Araştırmacılar, faktör sayısının özellikle bilişsel esnekliğin çocukların yaşına ve gelişimine bağlı olduğunu dile getirmişlerdir (Monette vd., 2015).

Sonuç olarak, yapılan çalışmalar incelendiğinde yürütücü işlev bileşenlerinin erken çocukluk dönemindeki çocuklarda hem bir arada hem de ayrı ayrı



görülebileceğini belirtmiştir. Ancak bu ayrımın okul öncesi dönemde mi yoksa daha sonraki yıllarda mı ortaya çıktığı hala belirlenmemiştir. Bu belirsizliği ortadan kaldırmak için Nelson, James, Chevalier, Clark ve Espy (2016), 388 okul öncesi dönem çocuğu ile bir çalışma yapmıştır. Üç ile beş yaş arasındaki çocuklarla 9 aylık aralıklarla boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Böylece, yürütücü işlevlerin yapısını aynı çocuklarla okul öncesi eğitimleri boyunca aynı performans görevleri ile değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar, yürütücü işlevlerin ketleyici kontrol, çalışan bellek, bilişsel esneklik bileşenleri için birden fazla görev barındıran batarya kullanmışlardır. Erken çocukluk dönemi çocuklarında yürütücü işlevleri incelemek için tek ve iki faktörlü yürütücü işlev modelleri karşılaştırılmıştır. İki faktörlü model çalışan bellek ve ketleyici kontrolden oluşmaktadır. Çalışmada, üniter yürütücü işlev modeli tercih edilmiştir. Modelde çalışan bellek ve ketleyici kontrol faktörü yüksek korelasyon göstermiştir ve bu korelasyon yaş ile beraber artış göstermiştir. Araştırmacılar, yürütücü işlevlerdeki farklılaşmanın çocukluktan sonraki yıllarda meydana çıktığını belirtmişlerdir (Nelson vd., 2016).

Diamond (2013) tarafından ortaya atılan modelin yapısı da “Birlik ve Çeşitlilik” modelini temel almaktadır. Birlik ve çeşitlilik modeli yukarıda açıklanmış olan araştırmalar ışığında yürütücü işlevler ve ilişkili yapılar hakkında şimdiye kadar ortaya atılmış tüm teorileri altına almaya çalışan bir yürütücü işlev modelidir. Bu model, bilişsel esneklik bileşeninin ketleyici kontrol ve çalışma belleğinin birleşmesiyle ortaya çıktığını ve yaşamın ileri ki yıllarında geliştiğini varsaymaktadır.

#### **2.1.4. Yürütücü İşlevlerin Gelişimi**

Yürütücü işlevlerin gelişimi uzun yıllar boyunca devam etmektedir. Çocuklardaki yürütücü işlev becerileri doğumdan itibaren gelişmeye başlamaktadır. De Luca ve Leventer (2008) bebeklerde ilk ketleyici kontrol ve çalışan bellek belirtilerinin yedinci aydan sonra görülmeye başladığını söylemiştir. Bebeklik döneminde ortaya çıkar, daha sonra erken çocukluk döneminde hızlı bir gelişim gösterir, ergenlik sonunda olgunlaşır ve geç yetişkinlikte gelişimi kötüleşir. Yapılan araştırmalara göre yürütücü işlev becerilerinin en hızlı olduğu yaş aralığı 3-7'dir (Diamond, 2013). Çocuklar üç yaşına geldiğinde ise yürütücü işlev becerilerinin iki bileşeninde önemli gelişme görülür. Bu iki bileşen çalışan bellek ve ketleyici

kontroldür. Bununla birlikte 4,5 yaşındaki çocukların bu becerilerde 3,5 yaşındakilere göre daha iyi durumda olduklarını tespit etmiştir. Wolfe ve Belle (2007) ve Jacques ve Zelazo (2001) çocuklarda üç yaşından sonra çocuklarda bilişsel esneklik görülmeye başladığını ve yaş ilerledikçe bu becerilerin gelişim gösterdiğini tespit etmiştir. 3 ile 5 yaş arasındaki çocuklar, amaçlı davranışların ilerlemesinde önemli gelişmeler göstermektedir. Yürütücü işlevler bu yaş aralığındaki hızlı büyüme sayesinde çocukların düşünce ve davranışlarını ifade ederken daha fazla kontrol etmesini sağlar.

### **2.1.5. Erken Çocuklukta Öğrenme Davranışları**

Öğrenme, bireyin yaşantıları sonucu davranışlarında meydana gelen kalıcı izli değişimlerdir. Bir bilgi ve becerinin, öğrenme sayılabilmesi için davranışında değişiklik göstermesi ve davranışındaki değişikliği uzun süre boyunca devam ettirmesi gerekmektedir. Yeni öğrenmeler ile kişi kendi sınırlarını aşar, önceden yapamadığı bir şeyi yapabilir hale gelir.

Öğrenme ile ilgili çok çeşitli kuramlar oluşturulmuştur. Bu kuramlara örnek verecek olursak bunlar; davranışsal kuramlar, duyuşsal kuramlar, bilişsel kuramlar, nörofizyolojik temelli öğrenme kuramlarıdır. Davranışçı kuramcılar, öğrenmeyi uyarıcı ile tepki arasında bir bağ olarak açıklar ve davranışı değiştirmenin pekiştirme sayesinde olduğunu kabul ederler. Bilişsel kuramcılar ise öğrenmeyi bireyin etrafında olup bitenleri keşfedip onlara zihninde bir anlam yüklemesi olarak açıklarlar. Duyuşsal kuramcılar öğrenmenin yapısını anlamak yerine öğrenmenin ortaya çıkardığı sorunlarla ilgilenirler. Nörofizyolojik temelli öğrenme kuramcıları ise beynin paralel bir işlemci olduğunu ve öğrenmeyi fizyolojik bir olay olarak nitelendirilmesi gerektiğini öne sürmüştür(Özden, 2000).

Öğrenme davranışları erken çocukluk döneminden itibaren kazanılır. Bu yüzden öğretmen ve ebeveynler çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemek için onları erken çocukluktan itibaren yönlendirmeye başlar. Ancak bunun yanında onların erken çocukluktan itibaren bağımsız birer birey olmalarını hedeflenmektedir. Öncelikle bağımsız kelimesinin Türk Dil Kurumu tarafından açıklanan anlamı şöyledir; “davranışlarını, tutumunu, girişimlerini herhangi bir gücün etkisinde kalmadan düzenleyebilen yani özerk” olan şeklindedir (TDK,2023). Kelimenin

anlamını incelediğimizde de anlayabileceğimiz gibi bir bireyin bağımsız olması demek başka birinin düşüncelerini hapsolmeden, başkalarının kontrolü altına girmeden, kendi aldığı kararlar doğrultusunda davranışlarını özgür bir şekilde düzenleyebilmesi demektir (Ogelman ve Saraç, 2022). Çocuklarda bağımsızlık, çocukların kendi yaptığı davranışlarının sonucunu, kendilerinin farkına varmasını ve yaptıkları seçimler doğrultusunda söz sahibi olduklarının bilincinde olmasını sağlamaktır. Böylelikle çocuklar hem sosyal duygusal anlamda hem de bilişsel anlamda bağımsız davranışlarda bulunabilmelerini göstermektedir. Çocuklarda yaratılıştan itibaren gelen, bağımsız olma kendi işini kendi görme isteği vardır. Çocukların sosyal duygusal anlamda yaptığı bağımsız öğrenme davranışları, kendi davranışlarını düzenlerken sorumluluk alması, yanında herhangi bir ebeveyni ya da yetişkin olmadığında sosyal biçimde davranması ve tüm bunları yaparken esnek ve kontrollü bir şekilde yapıyor olmasıdır (Grolnick ve Farkas, 2002 akt. Ogelman ve Saraç, 2022, s.13). Blin, bağımsız öğrenmeyi bazı temel becerilerinin gelişimiyle başlayacağını savunmaktadır. Bu beceriler; sorumluluk alma, kendi öğrenmesini kontrol altına alma, etkinliklerde öğretmene bağımlı olmadan ilerleme, akranlarıyla iletişim kurarken bağımsız olmadır. Sorumluluk alma becerisi kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması olarak açıklanmaktadır. Çocuklarla etkinlik yaparken ilk önce hedef belirlemeleri ardından hedefe ulaşmak için yöntem ve strateji geliştirmeleri son olarak kendilerini değerlendirmeleri istenmelidir. Özellikle hedef belirlemeleri öğrencilerin bağımsız öğrenmelerine büyük katkı sağlayacaktır(Blin, 1998). Boud ve Haramboure ise bağımsız öğrenmenin eğitsel bir amaç olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bağımsız öğrenme davranışlarını tüm etkinliklerin kalbi olarak görmektedirler(Haramboure, 1996).

Bağımsız öğrenmeyi tanımlamak için "öz düzenlemeli öğrenme, öz-yönelimli öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, öz-yönetimli aktif öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, kendi kendine öğrenme, kendi kendine erişim öğrenme ve desteklenen çalışma" gibi birden fazla tanılayıcı sözcük kullanılmıştır (Birenbaum, 2002; Black vd., 2006; Black, 2007; Chia, 2005; Korotov, 1992; MacBeath, 1993; Mok ve Chen, 2001; Pintrich, 2000; Schunk ve Zimmerman, 1994). Bunun yanında literatürü incelediğimizde bağımsız öğrenme terimi akademik öz düzenleme, öğrenmede öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme şeklinde yer almaktadır. Görüldüğü üzere tüm bu terimler özünde bağımsız öğrenmeyi temsil etmektedir. Çocukların kendi

öğrenmelerini anlamalarını ve öğrenmelerinin kendi sorumluluklarını alarak öğrenme ortamlarını yetişkinler ile düzenlemelerini içermektedir. Bağımsız öğrenme çocukların öğrenmeleri boyunca aktif olarak katılım sağlamalarıdır (Zimmerman, 1986).

Birçok araştırmacı bağımsız öğrenmeyi bir diğer adıyla öz düzenleyerek öğrenmeyi araştırmalarına konu etmiştir. Albert Bandura öz düzenleme becerileri içerisinde yer alan bağımsız öğrenmeyi bireyin öğrenmeye ihtiyaç duyduğu her an, kendi öğrenmelerini gerçekleştirmeleri ve bu düzenlemeyi sağlamaları temeline dayandırmaktadır (Çiltaş, 2011; Üredi ve Üredi, 2005). Wolters (2003) ise bağımsız öğrenme davranışını çocukların öğrenme davranışlarını yönetmesi olarak tanımlamaktadır (akt. Saraç vd., 2019). Zimmernan (1989) bağımsız öğrenmeye sahip bireyleri, akademik başarıya ulaşmak için kendilerini tanıyarak yöntem ve strateji geliştiren bireyler olarak tanımlamakta ve bu şekildeki bireylerin bilgiyi kullanmada, bilgiyi farklılaştırma, bilgiyi planlamada üstün beceri gösterdiğini vurgulamaktadır. Öz düzenleyerek öğrenen kişiler, öğrenme için gerekli olan planı ve ortamı kendileri sağlayabilmektedir (Özmenteş, 2008). Pintrich (2000) bağımsız öğrenme sürecini çocukların öğrenme amacını belirledikleri, güdülerini, bilgilerini ve davranışlarını kontrol altına alarak çevrelerindeki bağlamsal özelliklerle birlikte aktif bir şekilde yürütme süreci olarak tanımlamaktadır (akt. Tekin, 2023). Bayley ve Featherstone (2013) bağımsız öğrenen bireylerin özelliklerini soru soran, problem çözen, yaratıcı düşünebilen, kendinden emin olan, karar verebilen, olumlu düşünen ve yapabileceğine inanan, öğrenme bağlantıları kurabilen, kendini motivasyonunu kendi sağlayabilen, yüksek benlik algısına sahip, yardımsever, amaçlarını belirleyen, başarmak isteyen olarak belirlemiştir. Bu açıklamalar ve tanımlamalar etkin ve gerçek öğrenmenin, öğrenenin bağımsız öğrenme becerileri sayesinde mümkün olacağını göstermektedir (Rutherford vd., 2018; Whitebread, 2014).

Meyer ve arkadaşları bağımsız öğrenme için ihtiyaç duyulan becerileri, bilişsel beceriler, üstbilişsel beceriler ve duyuşsal beceriler olmak üzere üçe ayırarak incelemiştir (Meyer vd., 2008). Bunlardan ilki olan bilişsel beceriler üç kavramdan oluşmaktadır. Bunlar: hafıza, dikkat ve problem çözme becerileridir. Çocukların bağımsız öğrenmeye başlamadan önce temel bilgileri anlayabilmeleri için bilişsel gelişimlerinin belirli bir noktada olması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin çocuklardaki bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmek amacıyla bilişsel gelişimini

desteklemeye yönelik etkinlikleri yoğunlaştırmaları gerekmektedir. Üstbilişsel beceriler ise çocukların nasıl öğrendiklerini anlamaları, kendi kendine nasıl öğrenebildikleri ile ilişkili beceriler olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar kendi öğrenmelerini planlayarak bu doğrultuda öğrenmeyi organize etmeleri için üstbilişsel becerilere gerek duymaktadırlar. Duyuşsal beceriler kısmını incelediğimizde, bir değer sistemi oluşturarak bu değerlerin benimsenmesi ve değerlere uygun davranış sergileme gibi duygularla ilgili becerileri kapsamaktadır. Motivasyon becerisi, duyuşsal beceriler arasındaki en önemli beceri olarak kabul edilir ve bağımsız öğrenme kavramı ile anlamlı şekilde ilişkilidir. Motivasyonun bağımsız öğrenme ile en önemli ilişkisi bireyin istediği bir şeyi elde etmek için bekleme becerisi anlamına gelen 'hazzın gecikmesi' becerisidir. Motivasyon, zorluklar karşısında göğüs germeyi ve ilk zorluklardan pes etmeyip sonra tekrar denemeye istekli olmayı içerdiğinden, bağımsız öğrenmede önemli bir yere sahiptir (Meyer vd., 2008).

Saraç ve Gülay Ogelman (2022) bağımsız öğrenen çocuklar ile bağımlı öğrenen çocukları karşılaştırmışlardır. Bu araştırmacılara göre, bağımsız öğrenen çocuklar öğrenirken bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırır, bağımlı öğrenen çocuklar ise pasif bir öğrenen konumundadır. Bağımsız öğrenen çocuklar bilgiyi aktif bir şekilde kullanırken, bağımlı öğrenen çocuklar öğrenme sürecinde öğretmeni bir uzman gibi görür. Bağımsız öğrenen çocuklar bilgiyi aktif bir şekilde planlar ve buna yön verir ancak bağımlı öğrenen çocuklar öğretmen tarafından öğrenmenin planlanmasını ve yön bulmasını ister. Bağımsız öğrenen çocuklar kendi öğrenme sürecinde öğrenmenin başrolündedir, bağımlı öğrenen çocuklar ise pasif bir öğrenici rolündedir. Bağımsız öğrenen çocuklar kendi öğrenme süreçlerini planlar, değerlendirir, ne yapıp yapmaması konusunda dersler çıkararak bir sonraki öğrenmesi için zemin oluşturur, bağımlı öğrenenler ise başarılı olup olmadıklarının kararını kendisi veremez öğretmenin değerlendirmesini bekler.

Okul öncesi dönemde çocukların bağımsız öğrenme becerilerinin yaşlara göre gelişimini incelediğimizde, 0-2 yaş döneminde çocuklar bilişsel açıdan belli bir olgunluğa ulaşmadığı için bağımsız öğrenme becerilerini kendileri geliştiremez. Çocuklar bu dönemde dış dünyayı onların bakımını üstlenen yetişkinler sayesinde tanır. Henüz öz düzenlemeleri ve duygu düzenlemeleri gelişmemiş olan bebekler onların bakımından sorumlu bireyler tarafından yönlendirilir (Saraç ve Gülay Ogelman, 2022, s. 35). 2-4 yaşta ise çocukların yaklaşık olarak kelime dağarcıkları

2000 kelime civarındır. Buradan hareketle çocuklar öğrenmenin yaklaşık olarak yüzde ellisini elde ederler (Bayley ve Featherstone, 2013, s. 42). Bu dönemde çocukların sadece bakımla yükümlü olan kişiden uzaklaşarak sosyalleşmeye başlamasıyla birlikte bağımsız öğrenme becerilerinin arttığı görülmektedir. 4-6 yaşta çocukların belli bir bilişsel olgunlaşma ulaşmaya başlamasının yanında çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına dahil olmasının etkisiyle daha karmaşık sosyal duygusal olaylar yaşamasından kaynaklı bağımsız öğrenme becerilerinde uzmanlaşmasını sağlamaktadır (Saraç ve Gülay Ogelman, 2022).

Okul öncesi eğitimin çocukların gelişimi açısından yadsınamaz önemde bir dönem olduğu bilinmektedir. Yaşamın ilk yıllarının yanı sıra okul ile ilk kez tanışarak sosyalleşmeye atılan büyük bir adımdır. Okul öncesi dönem, çocukların eğitimlerine ilişkin tutumlarının ve öz yeterlilik algılarının oluşmaya başladığı ilk yıllardır (Whitebread, 2000). Bu dönemde çocuklar ile öğrenme arasında bir bağ oluşturulurken yapılan hatalar istenmeyen sonuçlara sürükleyebilir. Örnek verecek olursak çocuklarda istenmeyen ve gerçek öğrenmeyle sonuçlanmayan öğrenme alışkanlıkları ortaya çıkabilir (Dignath, 2008). Etkili olmayan öğrenme sonuçları çocukların hayatı boyunca gerçekleştireceği tüm öğrenmelerini olumsuz etkileyebilir. Bu sebeplerden dolayı çocukların bağımsız öğrenme davranışları etkin bir şekilde desteklenmeli ve gerekli özen gösterilmelidir.

### **2.1.6. Erken Çocukluk Eğitim Ortamlarının Niteliği**

Erken çocukluk dönemi eğitim ortamlarının kalitesi çocukların öğrenme ve gelişim sürecindeki zihinsel, sosyal ve duygusal kazanımlarını, okul başarılarını, öz güvenlerini ve öğrenmeye karşı motivasyonlarını etkilemektedir (Belfield, Nores, Barnett ve Schweinhart, 2005; Broekhuizen ve diğerleri, 2016; Gagnon, Kidder-Ashley ve Nickerson, 2017; Mashburn ve diğerleri, 2008; Obaki, 2017; Parshekofti, 2014; Sheridan ve Pramling Samuelsson, 2013).

Erken çocukluk dönemi eğitim kurumlarında kaliteyi denetleyen kuruluşlardan biri olan Amerikan Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği (NAEYC) çocukların gelişimlerini göz önünde bulundurarak eğitim ortamlarının kalitesini belirleyen unsurlar oluşturmuştur. Bu kuruluş erken çocukluk dönemi eğitim ortamlarının kalitesini belirlemek için birçok alanı göz önünde bulundurmıştır. Bu

alanlardaki unsunlar şunlardır; kurumsal kalite standartları, ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşim, plan, öğretmen veli arasındaki iletişim, öğretmenin genel bilgisi, kurum idaresi, kurumda çalışan personeller, fiziksel donanım, sağlık ve güvenlik, beslenme ve yemek hizmeti ve son olarak değerlendirmedir. Toplam on alanda sınırlandırmıştır. NAEYC erken çocukluk ortamlarının kalitesinin doğrudan çocuğun gelişimine hitap etmesi gerektiğini vurgulamıştır (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009). Benzer bir kuruluş olan American Academy of Pediatrics (2005)'e göre ise “erken çocukluk dönemi eğitim ortamlarında yüksek kalite göstergeleri” olarak ifade edilmiş ve birçok unsur belirlenmiştir. Bu unsurlar; personel başına düşen çocuk sayısı oranı, idarenin ve kurumdaki diğer personellerin eğitim durumu, sağlık kontrolleri, acil durumda yapılması gereken müdahalelere hakim olma ve karşılaşılabilecek kazalardan korunma unsurları olarak belirlenmiştir.

Erken çocukluk dönemi eğitim ortamlarının kalite standartları bakımından incelendiği araştırmalara bakıldığında kalite unsurları yapısal ve işlevsel olmak üzere toplam iki boyutta ele alınmıştır (Howes ve diğ., 2008; Ishimine ve Tayler, 2014; Peisner-Feinberg ve Yazejian, 2010). Yapısal kalite boyutuna bakıldığında kurum öğretmenin donanımı, öğretmen başına düşen çocuk sayısı, çocuk başına düşen metrekare gibi unsurlar görülmektedir. Kalitenin işlevsel boyutunda ise, öğretmen ile çocuk arasındaki bağ, zengin fiziksel çevreye sahip sınıf ortamları ve eğitim programı değerlendirilmektedir (Howes ve diğ., 2008).Yapısal kalite boyutunu ele alacak olursak; Öğretmenin donanımı: okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyleri, mesleki yeterlilikleri, alanlarına olan hakimiyeti olarak değerlendirilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilikleri eğitim kalitesini belirleyen en önemli faktördür (Smith 1997; Şişman ve Acat, 2003; Tschannen-Moran, Woolfok Hoy ve Hoy, 1998). Yapılan çalışmalar sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyi artıkça sınıf ortamlarının kalitesinde yüksek olduğu çocukların gelişim açısından daha iyi ilerlediği sonucuna ulaşılmıştır(Canbeldek, 2015). Çocuk başına düşen metrekare: sınıfta yer alan çocuk sayısını ifade etmektedir. Kalabalık sınıflarda çocukların gelişimlerin kalite açısından daha olumsuz olduğu az çocuğun bulunduğu sınıfların kalite açısından daha olumlu olduğu araştırmalar mevcuttur. Milli Eğitim Bakanlığının yayımladığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) sınıftaki çocuk sayısının sınıfın imkanları dahilinde 25 çocuğa kadar

çıkabileceğini açıklamıştır(MEB, 2014b). Öğretmen başına düşen çocuk sayısı: sınıf içinde bulunan çocuk sayısı ile yetişkin sayısının birbiriyle oranını ifade eder. Yetişkin çocuk oranını kalite açısından inceleyen araştırmalarda genellikle oranın düşük olmasının kaliteyi arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedeni ise az çocuğun olduğu sınıflarda öğretmen çocuklara daha fazla ilgi gösterir ve daha fazla etkileşim haline girer. Huntsman, yaptığı araştırmada yetişkin çocuk oranının okul öncesi dönemden sonraki çıktıları etkilediğini ve düşük oranın çocukların gelişimlerini olumlu olarak etkilediğini vurgulamıştır(Huntsman, 2008). İşlevsel Kalitenin unsurlarını incelediğimizde öğretmen ile çocuk arasındaki bağ: öğretmen ile çocuk arasındaki bağın güçlü olması gerekir. Öğretmenin asıl görevi olan öğrenmeyi kolaylaştırmanın yanında çocuklara model olmalı, onlara rehberlik etmelidir. Nitelikli bir öğretmenin bulunmadığı sınıfta eğitim kalitesinden bahsetmek mümkün değildir (Açıkgöz, 2005). Öğretmenin kalite düzeyini olumlu yönde etkileyebilmesi için çocuklar ile arasındaki iletişimi olumlu yönde sağlamalıdır. Fiziksel çevre: okul öncesi eğitim kurumunun en temel görevi çocuklara nitelikli bir ortamda eğitim vermektir. Çocuk bu ortamda çeşitli deneyimler gerçekleştirebilmeli, sorumluluk almalı kendi kararını kendisi vermeli, kısacası kendisini keşfetmelidir(Zembat, 2007). Eğitim programı: okul öncesi eğitimde belirlenen kazanımlara ulaşabilmek için iyi planlanmış programların uygulanması gerekmektedir. Bunun için kaliteli eğitim programlarına ihtiyaç vardır (Güven, 2015).

Erken çocukluk dönemi eğitim kurumlarının kalitesini standartize edebilmek için Türkiye'de çok sayıda çalışma yürütülmüştür. Ancak çalışmaların sonucunda kurumların kalitesinin beklenen düzeyin çok altında olduğuna ulaşılmıştır. Bunlardan bazılarına örnek verecek olursak Güçhan, 2011 yaptığı araştırmada Balıkesir ilinde bulunan okul öncesi eğitim ortamlarını kalite değişkenleri açısından incelemiştir. Çalışmasında veri toplama aracı olarak kalitenin yapısal ve işlevsel boyutlarını ölçmede sıklıkla tercih edilen Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği'ni (ECERS) kullanmıştır. Balıkesir şehir merkezinde bulunan okul öncesi eğitim verilen ortamların niteliğini, kalitesini genel olarak değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada, çalışma gruplarındaki bu eğitim ortamları Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ve bununla beraber toplamda aldıkları puanlara göre incelenmiştir. 7 alt ölçekte değerlendirilen yapı ve süreç değişkenleri: (1) Kişisel Bakım Rutinleri, (2) Mobilya ve Görsel Malzemeler,



(3) Dil ve Mantık Deneyimleri, (4) Motor Etkinlikler, (5) Yaratıcı Etkinlikler, (6) Sosyal Gelişim ve (7) Yetişkin İhtiyaçlarıdır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda Balıkesir şehir merkezinde bulunan okul öncesi eğitim ortamlarının kalite açısından incelendiğinde genelde kalitenin çok az düzeyde olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Buradan çıkarılan sonuca göre eğitimde kalite artırma çalışmalarının yapılması gerektiğinin kararına varılmıştır. Baştürk ve Işıkoğlu, 2008 yaptığı çalışmada ise Denizli ilinde ki 67 erken çocukluk dönemi eğitim ortamının kalitesinin incelemiştir. Araştırmanın yapıldığı erken çocukluk eğitim ortamları özel ve bağımsız anaokulları, ilköğretime bağlı anasınıflarıdır. Anaokullarının özel ya da bağımsız gözetmeksizin ilköğretime bağlı anasınıflarına göre nitelik yönünden daha işlevsel olduklarına ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan erken çocukluk eğitimi ortamlarında genel olarak öğretmenlerin ailelerle birebir etkileşim içinde olduğu, çocuk sayısına yetecek kadar sandalye masa ve bunun yanında sınıf içi materyallerin mevcut olduğu, çocukların günlük bakımlarını gerçekleştirmeye yönelik etkili çalışmalar yapıldığı, özbakımı geliştirici çalışmaları sıklıkla uyguladıkları belirlenmiştir. Okulların işlevsel nitelik yönünden zayıf oldukları alanlar ise kaynaştırma eğitimindeki yetersizlik, uyku ve dinlenme odalarının olmaması, kültürel farklılıklara saygı kazandıracak malzemelerin olmaması ve bunlara etkinliklerde yer verilmemesi olarak belirlenmiştir (Baştürk ve Işıkoğlu, 2008). Canbeldek'in (2015) ECERS gözlem aracı ile yaptığı çalışmada Denizlide bulunan beş- altı yaş okul öncesi dönem çocuklarının dil-bilişsel, ince motor, kaba motor, özbakım-sosyal gelişim düzeyleri ve sosyal davranışları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 864 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda yapısal kalite boyutunun standartlara uygun ancak işlevsel kalite boyutunun az yeterli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyleri ile çocukların gelişimsel düzeyleri arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Serdaroğlu (2019) Şanlıurfa'da ECERS ile yaptığı çalışmada 30 okulu değerlendirmiştir. Bu çalışmada anaokullarının toplam kalite puanını az yeterli ve anasınıflarının toplam kalite puanını yetersiz ile az yeterli olarak tespit etmiştir. Ertürk (2015) ise Ankara ilinde yaptığı çalışmada 120 anasının öğretmen- öğrenci etkileşiminin niteliğini incelemiştir. Bu çalışmayı gerçekleştirirken Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (Classroom Assessment Scoring System-CLASS) kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi

öğretmenlerinin öğrencilere düşük düzeyde destek olduklarına ulaşılmıştır. Okul öncesi sınıflarındaki öğrenci-öğretmen etkileşiminin niteliğinin öğrencilere sağlanan duygusal destek ve sınıf organizasyonu boyutlarında ise orta düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.

Okul öncesi sınıf ortamları iki şekilde ele alınmaktadır. Bunlar : sosyal açıdan ve fiziksel açıdandır. Sosyal ortam çocukların birbiriyle kurduğu iletişimden, fiziksel ortam ise var olan araç gereçlerden oluşmaktadır. Bu iki ortamda çocuğun gelişimi açısından oldukça önemlidir (Weinstein, 1979; Roeser, Midgley, ve Urdan, 1996).

Okul öncesi sınıf ortamlarında önem verilmesi gereken başlıklardan bazıları da şunlardır: etkili geri bildirim verilmesi, problem çözmenin desteklenmesi, olumlu davranışın teşvik edilmesi, öz yeterliliğin desteklenmesi. Okul öncesi dönem çocuklarının en belirgin özelliklerinde biri çok fazla merak duygusuna sahip olmalarıdır. Çocuklar bu dönemde her şeyi keşfetmeye başladıkları için merak duyguları da artar. Bundan kaynaklı olarak sürekli soru sormak isterler. Anne babalar ve öğretmenler çocukların bu sorularını karşılıksız bırakmamalıdır. Sorularının yanında sınıf ortamında ve ev ortamında çocukların davranışlarına da geri bildirim verilmesi gerekir. Örnek verecek olursak sınıfta sürekli koşma eylemini gerçekleştiren bir çocuğa sınıf kurallarını hatırlatarak “Sınıfta yürüyerek hareket ediyoruz.” diyebiliriz. Çocuğa her zaman sözel olarak geri bildirim vermeyebiliriz. Sınıfta başımızı evet anlamında sallayarak, gülümseyerek, jest ve mimiklerimizi kullanarak da verebiliriz. Çocuk etkinlik esnasında dikkatini etkinliğe vermiyorsa ya da başka şeylerle ilgileniyorsa omzuna dokunarak ona fiziksel olarak geri bildirim verebiliriz. Sınıf ortamında çocukların duygularını anladığımızı yönelik geri bildirimler verebiliriz. Arkadaşını itme davranışını sergileyen çocuğa karşı “Arkadaşını ittiğin için ne kadar üzgün olduğumu görebiliyorum.” şeklinde onun duygularını anladığımızı ifade edebiliriz. Görüldüğü üzere çocuklara sınıf içinde etkili geri bildirim vermenin birçok yolu vardır. Sınıf ortamlarının niteliğini artırmak için sınıf içinde çocukların yaşadıkları problemleri çözmelerine destek verilmelidir. Bu desteği sağlamak için öncelikle çocuğun problemi fark etmesini sağlamalıyız. Arkadaşıyla oyuncak paylaşımı konusunda sorun yaşayan çocuğa “ Burada bir problem mi yaşıyorsunuz?”, “Yaşadığınız sorunu anlatabilir misiniz?” gibi cümleler kurarak çocukların problemi fark etmesini sağlamalıyız. Daha sonra çocuklara açık uçlu sorular sorarak yaşadıkları probleme çözüm için fikir üretmelerini istemeliyiz.

Çocukların problem durumlarına fikir üretmeleri için onları yönlendirecek küçük ipuçları vermeliyiz. Çocukların ürettikleri fikirlerin olumlu olumsuz yönlerini söyleyerek önerilerin sınıf içinde tartışılmasını imkan sunmalıyız. Sınıf içinde çocukların sergilediği olumlu davranışları teşvik etmeliyiz. Çocukları sınıf içinde etkinlik esnasında ya da her hangi bir durumda rekabete sokmamalıyız. Çocukları öven ya da onları küçük düşüren lakaplardan kesinlikle kaçınmalıyız. Çocuklarla yaptığımız etkinlikler mutlaka onların gelişim düzeyine uygun olmalıdır. Çocukları sınıf içinde cinsiyete yönelik ayrıştıracı tutumlar sergilenmemelidir. Bunun yanında çocukların öz yeterliliğini destekleyici etkinlikler uygulanmalıdır. Sınıf içinde çocukların bağımsız olarak yapabilecekleri, kendi etkinliklerini kendilerinin planlayacağı şekilde ortamlar hazırlanmalıdır. Çocukların sınıf içinde bireysel olarak gerçekleştirebileceği davranışlar güdülenmelidir. Kendi kendine giyinebilmesi, yemeğini kendi yiyebilmesi, amaca yönelik davranışlar gerçekleştirmesi, seçimler yapması desteklenmelidir. Çocuğun topluluk önünde, arkadaşlarının önünde kendini ifade etmesi sağlanmalıdır. Sınıf içinde bir hikayeyi anlatması, evden getirdiği bir materyali tanıtması gibi etkinlikler uygulanarak çocuklarda özgüven duygusu oluşturulmalıdır. En önemlisi ise çocuklarda sınıf ortamında öz yeterliliği desteklemek için onlara başarıma duygusunu hissettirmemiz gerekir.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların gelişimsel özelliklerini, ilgilerini ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak sarmal ve eklektik bir yapıda oluşturulmuştur. Sarmal Program kazanım ve göstergelerin yıl boyunca gerek görüldüğü takdirde tekrar tekrar ele alınmasıdır. Bu sayede çocuklarda gerçekleşen öğrenme daha kalıcı olur. Eklektik program ise farklı öğrenme kuram ve modellerindeki çocuk merkezli uygulamalardan yararlanılarak bir sentez oluşturulmuştur. Böylelikle çocukların ihtiyaçları ön plana alınmıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi eğitim ortamlarındaki fiziksel yetersizlikler kazanımlara ulaşmada zorluklar çıkarmaktadır. Ancak okul öncesi öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve akademik nitelikleri bu zorluklara çözüm olacağı vurgulanmıştır. Eğitim ortamdaki yetersizliklerin öğretmenlerin yapacağı çalışmalarla giderileceği düşünülmektedir (Babaroğlu, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığının eğitim sistemine mekansal açıdan bakıldığında, çocukların gelişimlerini sağlayabilmesi için etkinliklerin yapılmasına olanak sunan sınıf içinde çeşitli alanlar oluşturulması gerekmektedir (MEB, 2013a). Okul öncesi

eğitim kurumlarında Milli Eğitim Bakanlığının ifade ettiği rapora göre yedi merkez bulunmalıdır. Bu merkezlerin konumları niteliklerine göre belirlenmektedir. Örneğin yüksek ses içeren müzik merkezinin yanında kitap merkezinin bulunması doğru değildir. Bunun yanında yedi merkeze ele alacak olursak bu merkezler sırasız bir Şekilde dramatik oyun merkezi, sanat merkezi, kitap merkezi, fen merkezi, kum ve su masası, müzik merkezi, giriş ve bekleme alanıdır. Çocukların kullanacağı materyaller Őeffaf kutularda içeri gözükecek Şekilde ocuk boyuna uygun raflarda saklanmalıdır. ğrenme merkezleri öğretmenlerin görüŐ açısını etkilemeden it ya da farklı mobilyalar ile sınırlandırılabilir. ğrenme merkezlerinin isimleri buldukları yerlere yazılmalı ve çocukların daha kolay anlamlandırması için o merkezle ilgili sembol ve görseller eklenmelidir (Holt, 2010). ğrenme merkezlerinde bulunan materyaller, doğal malzemeleri içermektedir. Çocuklar oyunlarında doğayla iç ieymiŐ hissini yaŐamalıdır. Bu doğal materyallere örnek verecek olursak sonbahar mevsiminde çeşitli yapraklar bulundurabiliriz, ya da boyutları farklı taŐları bulundurabiliriz çocuklar bu doğal materyalleri çok farklı Şekillerde kullanarak oyunlarına dahil ederler. Sınıf ortamında doğal materyallerinin yanında doku halıları, doku tahtaları da bulundurmak oldukça önemlidir (Şahin, 2010).

Okul ncesi eğitim sistemine bakıldığında ğretmen öğrenme ortamlarını çocukların gelişim düzeylerine göre hazırlamalıdır. Eğitim ortamları sabit Şekilde değil deđiŐime ayak uyduracak Şekilde tasarlanmalıdır. Öğretmen ğrenme ortamında günlük yaşantılar sebebiyle oluşan durumlarda ani ve kolay deđiŐimler yapabilmelidir. ğrenme merkezleri bir plan dahilinde belirli aralıklarla güncellenmelidir. Öğretmenler ğrenme ortamının akıŐına göre farklı bir öğrenme merkezi ekleyebilir. Tüm bu çalışmaların çocukların istenilen kazanımlara ulaşması için yapıldığı vurgulanmıştır. Okul ncesi eğitim sisteminde, çocukların günlük yaşam becerilerinden faydalanması eğitim ğretim sürecini olumlu ynce etkileyeceği ne sürülmüştür (MEB, 2013a).

Okul ncesi eğitim ortamlarının düzeni profesyonel kişiler tarafından yapılmalıdır. Çoğu zaman öğretmenler sınıfı kendi istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlemektedir. ğrenme merkezleri çocukların ilgisini çekecek, onlarda merak uyandıracak, öğrenme motivasyonlarını artıracak Şekilde düzenlenmelidir. Her ğrenme merkezi için uygun alan oluşturulmalıdır. Okul ncesi eğitim ortamlarında düzenleme yapılırken ocuk başına düşen alan miktarına, sınıfın byklğne,

sınıftaki araç ve gereçlerin kapladığı alanlara önem verilmelidir. Çocuk başına düşen alan miktarı çocukların yaşlarına ve fiziksel özelliklerine göre değişmektedir. Küçük çocuklar için 1.5 metrekare uygun görülürken, büyük çocuklar için maksimum 3 metrekareye kadar çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim ortamlarındaki toplam alan ve bu alanı paylaşan çocuk sayısı birbiriyle olan iletişimleri için çok önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk sayısının toplam alana göre fazla olduğu durumlarda çocukların davranışsal problemler sergilediği görülür. Bunun yanında toplam alanın fazla çocuk sayısının az olduğu alanlarda çocukların iletişim becerisi azalır ve işbirliği kavramının oluşmadığı görülür (Decker ve Decker, 2005).

Erken çocukluk dönemi sınıf ortamlarında çocuklar öğretmenleriyle aktif bir iletişim halinde bulunurlar. Okul öncesi öğretmenleri çocukları gözlemleyerek onların istek ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme ortamını hazırlaması gerekir. Çocukların gelişim seyrine göre öğretilen ortamı değişmelidir. Çünkü çocuklar yaşları ilerledikçe ayrıntılara daha fazla önem vermeye başlarlar. Bu nedenle üç yaş sınıfıyla beş yaş sınıfı aynı özelliklere sahip olmamalıdır. Çocukların ilgi ve gereksinimlerine göre hazırlanan sınıf ortamı onlara hem bilişsel anlamda hemde sosyal anlamda fayda sağlamaktadır (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003).

Ülkemizde kullanılan okul öncesi programı etkin öğrenmeyi temel almaktadır. Bu sebeple çocukların sınıf içinde birbirinden bağımsız hareket edebilecekleri, kendi kendilerine deney yapabilecekleri, arkadaşlarıyla beraber işbirliği içinde oyunlar oynayabileceği ve kendilerine ait bireysel bir çalışma alanının olması gerektiği vurgulanmaktadır (Epstein ve Schweinhart, 2018; Hohmann ve Weikart, 2000). Böylece çocukların sınıf ortamını içselleştirme, organize etme ve bunun için gerekli olan materyali seçebilme davranışları (Arıkan, 2016) ile kullandığı materyali yerine geri koyarak öz düzenleme becerilerinin gelişmesine fayda sağlanmaktadır.

Sınıf ortamında öz düzenleme becerisi ile gelişecek olan bir diğer beceri öz yeterlidir. Çocuklar kendi gelişim düzeylerine uygun olarak tekrarlı davranışlar yoluyla hangi davranışın onun için öğrenmeyi gerçekleştireceğini hangi davranışın sonucunda başarısızlık elde ettiğinin farkına varabilir (Bandura, 1989). Öz yeterlik, sınıf ortamının bileşenlerine bağlıdır. Çünkü bir öğrenme ortamının dizaynı ve açıklığı, performansın daha doğru bir şekilde ölçülmesine imkan sağlamaktadır (Lorsbach ve Jinks, 1999). Öğrenmeye her zaman açık olan

öğretmenler yani öğrenmeyi öğrenmeyi bilen öğretmenler, çocuklar için iyi bir rol model olurlar. Ancak öğretim yöntem ve tekniklerine hakim olmayan öğretmenler bir başka deyişle düşük özgüvenli olan öğretmenler, öğrencilerin yeteneklerini sınırlandırabilir ve bilişsel açıdan gelişimlerini olumsuz yönde etkileyecek eğitim ortamları oluşturabilir. (Bandura, 1995).

### **2.1.7. Erken Çocukluk Sınıf Ortamları Niteliği ve Çocukların Bağımsız Öğrenme Becerileri ile Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişki**

Erken çocukluk dönemi, gelişimin hızlı olduğu, çocukların pek çok becerileri edindiği bir dönemdir. Bireylerin hayatı için önem arz eden erken çocukluk döneminde bireylerin gelişimine ve ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlemeler yapılmalıdır. Bu düzenlemelerin en önemlilerinden biri, erken çocukluk eğitimi ortamlarının nitelikli şekilde tasarlanmasıdır. Erken çocukluk dönemi sınıf ortamının çocuk davranışlarına etkileri üzerine yapılan ilk çalışmalar Kritchvesky ve Prescott (1969) tarafından yapılmıştır. Öğretmenler tarafından birden fazla seçenek oluşturulan sınıf ortamlarının öneminden bahsetmişlerdir. Bunun yanında erken çocukluk eğitimi filozoflarında erken çocukluk dönemi ortamlarının önemini üzerinde durmuştur. Reggio Emilia yaklaşımının kurucusu olan Malaguzzi “Çevre üçüncü öğrenmendir” diyerek eğitim ortamının öneminden bahsetmiştir (Göl Güven, 2017). Görüldüğü üzere erken çocukluk eğitiminin en önemli yapı taşlarından biri eğitim ortamının yapısıdır.

Erken çocukluk dönemi sınıf ortamlarının kalitesi birçok becerinin ön koşuludur. Erken çocukluk eğitimi sınıflarının niteliğinin etki ettiği önemli becerilerden biri yürütücü işlevlerdir. Literatür incelendiğinde birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Örneğin Veraksa(2020), yaptığı araştırmada nitelikli sınıflarda eğitim gören çocukların düşük nitelikteki sınıflarda eğitim gören çocuklara göre yürütücü işlevlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler erken çocukluk sınıf ortamlarını çocukların sosyal duygusal gelişiminden bilişsel gelişimine kadar tüm gelişim alanlarını destekleyecek şekilde düzenlemelidir. Bu bahsettiğimiz düzen sadece fiziksel çevre olarak algılanmamalıdır. Sınıfın niteliği diye bahsettiğimiz unsur; sınıfın içinde uyguladığımız müfredat, öğrenme- öğretme şekli, elde edilen kazanımlar, verilen geri bildirimler gibi birçok unsuru

barındırmaktadır. Sınıfın içinde çok fazla uyarın olursa çocuklar odaklanması gereken asıl konuya odaklanmak yerine dikkatleri farklı yönlere kayabilir. Ketleyici kontrol çocukların gerçek olaya odaklanmasını sağlar, olayla alakasız ani tepkilerin verilmesini önler(Diamond, 2013). Öğretmen sınıfın düzenini bu şekilde oluşturursa hem sınıfın niteliğini arttırmış olur hem de çocukların ketleyici kontrollerini geliştirmiş olur. Ketleyici kontrol çocukların farklı bakış açıları geliştirmesinin yanında çocukların olaylar karşısında nasıl tepki vereceğini ve nasıl davranacağını sağlar (Diamond, 2013). Sınıf içinde olumsuz davranışlarda bulunan çocukların ketleyici kontrollerini iyi kullanamadıklarının göstergesidir. Bunun yanında sınıf içinde çocuğa bir geri bildirim verdiğimizde onu uygun bir şekilde anlayarak yerine getirebilmesi çocuğun çalışan belleği ile ilgilidir. Çocuklara sınıf içinde birden fazla yönerge vererek uyguladığımız etkinliklerde çocuğun yönergeleri dikkate alarak sırasıyla yerine getirebilmesi çocuğun çalışan belleğinin gelişmesini sağlar. Kellens (2023), yapmış olduğu deneysel çalışmada deney grubundaki öğretmenler sınıflarını çocukların yürütücü işlev becerilerini geliştirecek şekilde düzenlemiş ve uyguladıkları etkinlikleri yürütücü işlev becerilerini geliştirecek şekilde seçmiştir. Kontrol grubundaki öğretmenler ise rutin sınıf düzeniyle ve etkinliklerle devam etmiştir. Çalışmanın sonucundan elde edilen bilgilere göre deney grubundaki çocukların yürütücü işlev becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Burada bahsedilen bilgiler dahilinde nitelikli bir sınıf ortamının çocuklarının yürütücü işlevlerini destekleyeceği vurgulanmıştır.

Yürütücü işlev becerileri bir çocuğun arkadaşlarıyla oyun oynayabilmesinden, makasla kağıdı kesmesine kadar bir çok beceriyi barındırır (Shonkoff ve Phillips,2000). Öğretmenler erken çocukluk ortamında çocukların çalışma belleklerini daha iyi kullanabilmeleri için onlara yönergeler vermelidir. Etkinlikleri uygularken birden fazla yönergeyi içinde barındıran etkinlikler tercih etmelidir. Çocukların bu yönergeleri aklında tutması, onları belli bir sırayla yerine getirmesi, çalışma belleği sayesinde olmaktadır (Gathercole ve Pickering, 2000). Örnekleme 1273 çocuktan oluşan ve boylamsal olarak değerlendirilen bir çalışmada 54 aylıkken çalışma belleği yüksek olan çocuklar 15 yaşına geldiklerinde de okul başarıları diğer çocuklardan daha yüksek olmuştur (Ahmet vd, 2019). Bu araştırmanın sonucunda çalışma belleği ile öğrenme arasındaki bağ ortaya çıkmıştır. Çocukların bağımsız öğrenen bireyler olabilmesi için öğretmenler sınıf içinde çalışan

belleği içeren etkinliklere bolca yer vermelidir (Ogelman ve Saraç, 2022,s.24) . Literatür incelendiğinde yürütücü işlevler ve bağımsız öğrenmeyi inceleyen daha bir çok çalışma vardır. Morgan(2018), yaptığı çalışmada okul öncesi dönem çocukların yürütücü işlev becerilerinin ileri ki yıllardaki bağımsız öğrenmelerini yordayıp yordamadığını incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda çocukların yürütücü işlev becerileri ne kadar gelişmiş olursa ileri ki yıllarda ki akademik öğrenmelerinide olumlu olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin sınıf içinde çocukların yürütücü işlevlerini geliştirecek çalışmalar yapması aynı zamanda çocukların bağımsız öğrenmelerinide destekleyeceği vurgulanmaktadır.

Vygotskye göre çocuğun sınıf içindeki yakınsak gelişim alanı öğretmen tarafından oluşturulan ve yürütülen yapı iskeleleri sayesinde gelişir. Çocuğun gelişim düzeyine göre destek alarak yapabileceği ve destek almadan yapabileceği beceriler farklılık gösterebilir. Çocuk öğretmen tarafından oluşturulan yapı iskelesi sayesinde destek alarak yaptığı beceriyi daha sonradan destek almadan bağımsız olarak yapmaya başlar (Bodrova ve Leong, 2017). Öğretmenler sınıf ortamını düzenlerken tüm bunlara dikkate etmelidir. Özenle tasarlanmış bir sınıf ortamı çocukların tercihlerini ve meraklarını etkilemekte bunun yanında kendi eylemlerini ve davranışlarını kontrol altına alarak bağımsız öğrenmelerine gerçekleştirmektedir. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş bir sınıf ortamının yanında onlara rehberlik edebilecek donanıma sahip bir okul öncesi öğretmeni ile kendi kendine öğrenme dediğimiz bağımsız öğrenmelerini gerçekleştirebilir. Bağımsız öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin öğrenmeye ihtiyaç duyduğu her an, kendi öğrenmelerini gerçekleştirmeleri ve bu düzenlemeyi sağlamaları gerekir.(Çiltaş, 2011; Üredi ve Üredi, 2005). Öğretmenler sınıf ortamında çocukların öz yeterliliklerini destekleyerek onların bağımsız öğrenmelerini fayda sağlar. Çocuk sınıfta montunu giyemiyorsa öğretmen ona öncelikle nasıl giymesi gerektiğini uygulamalı olarak gösterir. Daha sonra öğretmen eşliğinde giyer. Ardından öğretmen yavaş yavaş desteğini çeker ve çocuk tek başına bağımsız olarak giymeye başlar. Bunun yanında öğretmenler sınıf içinde etkili geri bildirim vererek çocukları yönlendirir. Eğitim ortamını çocukları kısıtlayacak şekilde düzenlemek yerine onların kendi kendine öğrenmelerini sağlayarak onlara bağımsız öğrenme becerilerini kazandırabiliriz. Bunun yanında nitelikli bir sınıf ortamında etkili



etkinlikler yaparak çocukların yürütücü işlev becerilerini aktif bir şekilde kazanmalarını sağlayabiliriz.

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

### **2.2.1. Yürütücü İşlevler Hakkında Araştırmalar**

Şahin (2015), tez çalışmasında 6 yaşındaki çocukların bağlanma şekillerine d göre yürütücü işlevlerinin alt boyutlarından olan soyutlama becerilerinin, bilişsel esnekliğin ve bunların ardından duygu düzenleme becerilerinin değişip değişmediğini incelemiştir. Yapılan araştırmada yöntem olarak ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, kura ile seçilen anaokullarından anne ve babası ile birlikte yaşayan ve yaşlarına göre normal gelişim gösteren 60-71 ay aralığında olan toplam 137 çocukt oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 3 farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre 6 yaşındaki çocukların bağlanma örüntülerine göre yürütücü işlevlerin alt boyutlarından olan “soyutlama becerileri” ve bilişsel esneklik puan ortalamalarının anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Yapılmış olan bu araştırmada güvenli bağlanma gösteren çocukların çekingen ve negatif bağlanan çocuklara göre daha yüksek bilişsel esneklik puanlara sahip olduğu çıktısına varılmıştır. Sonuç olarak elde edilen verilere göre yürütücü işlevlerin “bilişsel esneklik” alt kapsamı ile duygu düzenleme yetenekleri ile arasında olumlu yönde anlamlı bir bağlantı bulunmuştur. Fakat yürütücü işlevlerin “soyutlama becerileri” alt kapsamı ile duygu düzenleme yetenekleriyle arasında anlamlı seviyede bir bağ bulunamamıştır.

Çelik (2016), yürütücü işlevler ile ilkokula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 4 ile 5 yaş aralığındaki 69 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma da veri toplama aracı olarak yürütücü işlevler ve ilkokula hazır bulunuşluğu ölçmek için bireysel değerlendirmeler ve anne raporları kullanılmıştır. Araştırmada çocuklarla birebir görüşme uygulanarak onlara belirlenen davranış testleri uygulanmıştır. Bu testler Türkçe Alıcı ve İfade Edici Dil Testi (TIFALDI; Kazak-Berument ve Güven, 2013), Gece – Güzdüz görevi (Gerstadt vd., 1994), fısıltı görevi (Kochanska vd., 1996),

Erken Matematiksel Değerlendirme Testi (Weiland vd., 2012), Kendi kendine sıralanan işaretleme görevi (Petrides, 1995), Kamyon yükleme görevi (Fagot ve Gauvain, 1997), Standart Boyutlu Değişim Kartı Sıralama Görevi (DCCS; Frye vd., 1995), Fonolojik Farkındalık ve Harf Bilgisi Testleri (Karakelle, 2004), Hediye Paketleme görevi (Kochanska vd., 2000) testleri uygulanmıştır. Sıcak ve soğuk olmak üzere yürütücü işlevler iki boyutta incelenmiştir. Araştırmanın varsayımlara göre sıcak yürütücü işlevlerin, ilkokula hazır bulunuşluğun sosyal boyutu ile ilişkili olduğu öngörülmüştür. Bir diğer hipotez ise soğuk yürütücü işlevlerin ilkokula hazır bulunuşluğun bilişsel değişkenlerle yani matematik, harf bilgisi ve fonolojik farkındalık gibi değişkenlerle ilişkili olduğu hipotezi kabul edilmiştir. Hem sıcak hem de soğuk yürütücü işlevler tarafından ilkokula hazır bulunuşluk sosyal ve bilişsel açıdan yordanmıştır. Benzer şekilde, ailelerden toplanan anket sonuçlarına göre de sosyal ve bilişsel açıdan ilkokula hazır bulunuşluk sıcak ve soğuk işlevlerce yordanmıştır.

Tuncer (2018), yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimine yardımcı olma yöntemlerini değerlendirmeye ilişkin bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Ölçeğin geçerliliğini ölçmek için analiz yöntemlerinden Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Modelin geçerliliğini ölçmek için uyum indeksleri kullanılmıştır. Ölçekteki alt boyutları güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun ardından öğretmenler için sınıf ortamlarında çocukların yürütücü işlevlerine katkı sağlayan yöntemler kullanmalarına yönelik bir program hazırlayarak, bu programın etkilerini öğretmen ve çocuk üzerinde incelemek istemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 3-5 yaş aralığında çalışan okul öncesi öğretmenleri ve bu okullarda eğitim gören 4-5 yaş aralığındaki çocuklardan meydana gelmektedir. Araştırma sonucunda, verilen programı alan ve almayan öğretmenlerin sonuçları değerlendirdiğinde, program uygulanan öğretmenlerin uygulanmayan öğretmenlere göre üst zihinsel beceriler ile çalışma belleği boyutlarında önemli bir fark saptanmamıştır. Ancak eğitimi alan öğretmenlerin " Öz-Düzenleme Becerisi " boyutunun "Davranışsal Öz Düzenleme ve Tepkiyi Dizginleme" alt boyutunda, Görevi Başlatma ve Sürdürme Becerisi boyutunun "Dikkati Sürdürme, Hedefe Odaklı Sebat Gösterme ve Görevi Başlatma" ile "Zaman Yönetimi" alt boyutunda

eğitimi almayan retmenlere karşı anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Eğitime katılan ve katılmayan retmenlerin sınıflarındaki 4-5 yaş çocuklara uygulanan ölçekler niteliğinde, bu sınıflarda eğitim gören çocukların soyutlama becerisi ve bilişsel esneklik puanları ile davranışsal öz düzenleme puanlarında arasında önemli bir fark olduğu saptanmıştır.

gtcen (2020), erken çocukluk dönemi çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin, geometrik şekilleri tanımlaması ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bir diğer amacı, anne- baba öğrenim seviyesi, yaş, cinsiyet, gelir düzeyi ve okul öncesi eğitim alma yılı değişkenlerinin okul öncesi çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile geometrik şekilleri tanımlamaları üzerindeki etkisini gözlemlemektir. Araştırmanın alışma grubunu, 48-66 ay aralığı içerisinde bulunan okul öncesi çocuklar oluşturmaktadır. Veriler, ocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri ve Geometrik şekilleri Tanıma Testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, çocukların yürütücü işlev becerileri yaşa, cinsiyete ebeveyn eğitim seviyesine, gelir seviyesine, okul öncesi eğitime katılma süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Yürütücü işlev becerileri ile geometrik şekilleri tanıma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Arslan ifti (2020), tez çalışmasında öncelikli olarak ocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe retmen formunun 48-72 aylık okul öncesi dönem çocukları için geçerlilik ve güvenirlik açısından incelemeyi amaçlamıştır. Bu amacın dışında ek olarak erken çocukluk dönemi çocuklarının yürütücü işlevlerini geliştirmeye yönelik bir program uygulamıştır. Bu programın adı Okul ncesi Yürütücü İşlevler Eğitim Programı'dır. Program ocukların yürütücü işlevler üzerindeki etkilerini gözlemlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın ilk aşamasındaki çalışma grubunu, toplam 48 okuld ve 180 sınıf oluşturmaktadır. Bu ocukların yaşları 48-72 aylık arasındadır ve toplam 754 ocuk vardır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise Okul ncesi Yürütücü İşlevler Eğitim Programını uygulayacağı kısımdaki çalışma grubu 2019-2020 eğitim ğretim yılında İstanbul ili devlete bağlı iki ilkokulun anasınıflarında öğrenime devam etmekte olan 54-72 aylık çocuktan meydana gelen toplam 76 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğuna ulaşılmıştır. Programa katılan deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre, çalışan bellek becerilerinde önemli bir seviyede artış gözlemlenmiştir. Okul ncesi

Programa katılan deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre performansa bağlı yürütücü işlevlerinde(Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Dokunma Yönergeleri, Türkçe Erken Dil Testi-3, Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği, ) önemli seviyede bir artış olmuştur.

Anderson ve Reidy (2012), tarafından yapılan çalışmanın temel amacı, yürütücü işlevin okul öncesi çocuklarda değerlendirilebileceğini göstermek ve yürütücü işlev bozukluğunu mümkün olduğunca erken yaşlarda tespit etmenin önemini vurgulamaktır. Araştırmada elde edilen sonuca göre, yürütücü işlevin okul öncesi dönemde hızla geliştiği söylenmiştir. Okul öncesi çocukların değerlendirilmesinin zor olduğu düşünülse de doğru değerlendirme görevleri ve test ortamı ile yürütücü işlevin ayrıntılı bir değerlendirmesini yapmak mümkün olduğuna dikkat çekilmiştir. Hiç birinin yeterli normatif veriye sahip olmamasına rağmen okul öncesi çocuklar için yaşa uygun çok sayıda yürütücü işlev bozukluğunun önlemi vardır. Yürütme işlevindeki sorunları erken yaşta tespit etmenin önemi göz önüne alındığında, özellikle iyi test normlarının bir araya getirilmesi ve yaşa göre standartlaştırılmış puanlar oluşturması açısından, okul öncesi yürütücü işlev önlemlerinin daha da iyileştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Cook ve arkadaşları (2019) yaptıkları çalışmada düşük gelirli Güney Afrika bölgelerinde okul öncesi çocuklarda fiziksel aktivite ve kaba motor becerilerinin yürütücü işlev ile ilişkilerini incelemişlerdir. Bu çalışma, kentsel ve kırsal düşük gelirli okul öncesi çocuklarından oluşan bir örnekleme yürütücü işlevin bileşenleri (engelleme, esneklik ve işleyen bellek) ile kaba motor beceriler (hareket becerileri ve nesne kontrol becerileri) arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçlamışlardır. Kitleme hem lokomotor hem de nesne kontrol becerileri ile ilişkilendirilirken, işleyen bellek yalnızca lokomotor becerilerle ilişkilendirilmiştir.

Caporaso, Boseovski ve Marcovitch (2019) yaptıkları çalışmada yürütücü işlevin üç bileşeninin (tepki engelleme, işleyen bellek ve bilişsel esnekliği), okul öncesi çocukların sosyal yetkinliğindeki rolünü araştırmışlardır. 4 ile 5 yaş arasında toplamda 72 çocuk araştırmaya katılmıştır. Üç yürütücü işlev bileşeni ile sosyal yeterlilik görevi arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Çalışma bellek ve akran çatışmasında yetkin yanıtların seçilmesi arasındaki ilişkinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jusienė, Rakickienė ve Bredokienė (2019) yaptıkları çalışmada okul öncesi çocuklarda çeşitli medya cihazlarını kullanarak harcanan zaman ile yürütme işlevleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma grubunu 190 çocuk oluşturmaktadır. Şekil Okulu, Eksik Tarama ve Baş ve Ayak görevleri, çocuklarda ki üç temel yürütme işlevini (bilişsel esneklik, işleyen bellek ve engelleyici kontrol) değerlendirmek için uygulamışlardır. Ebeveynler, bu çalışmada, çocukların televizyon izleyerek ve akıllı telefon, tablet ve bilgisayar kullanarak günlük geçirdikleri süre hakkında bilgi vermişlerdir. Araştırmada çoklu doğrusal regresyon analizinin sonuçları, yürütme becerilerinin herhangi bir ekran türü kullanılarak tahmin edilmediğini ortaya koymuştur. Ekranları aşırı kullanmayan, tipik olarak gelişmekte olan, düşük sosyal riskli okul öncesi çocuklarında ekran zamanının yürütücü işlevlerle ilişkili olmadığı ortaya konmuştur.

Caporaso, Marcovitch ve Boseovski (2021), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde yürütme işlevi ve sosyal bilgilerin gelişimini incelemişlerdir. Altı adımlı sosyal bilgi işleme (SIP) modeli kullanılmıştır. Mevcut çalışma, provokasyona karşı yetkin ve agresif tepkilerin davranışsal gösterimleri ile üç yürütücü işlev bileşeninin (ketleme, çalışma belleği, bilişsel esneklik), dört sosyal bilgi işleme adımıyla (kodlama, yorumlama, tepki oluşturma ve tepki verme) ilişkisini incelemiştir. Çalışma grubunu 4-5 yaşındaki 72 çocuk oluşturmaktadır. Çocuklar her bileşen için bir yürütücü işlev görevi tamamlamışlardır ve çocuklara yapılandırılmış bir görüşme verilmiştir. Sosyal bilgi işleme modelinin dört adımı değerlendirilmiştir. Çalışan bellek ve yaş, kodlamayla ilgilidir. Bilişsel esneklik yalnızca yanıt değerlendirme ile ilgilidir.

Carlson, Mandell ve Williams (2004) yaptıkları çalışmada yürütücü işlevle ilgili bilişsel kuram arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan araştırmalar yürütücü işlevler ile bilişsel kuram arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ancak zihin kuramının gelişimsel seyri ortaya koyulmamıştır. Bu yüzden araştırmalarını boylamsal şekilde yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini 81 çocuk oluşturmaktadır. Bu çocuklar 24 ve 39 aylıkken incelenmiştir. 24 aylıkken yapılan incelemede çocukların yürütücü işlevleriyle zihin kuramının davranışsal ölçümleri ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kelime dağarcığı boyutundan bağımsız olarak çocukların içsel durumları ile ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 39 aylıkken yapılan değerlendirmede ise yürütücü işlev ve zihinsel kuram davranışsal dizileri ile

ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $r = .50, p < .01$ ). Sonuç olarak yürütücü işlevler zihin kuramını önemli ölçüde yordamıştır. Yürütücü işlevlerdeki bireysel farklılıkların nispeten istikrarlı olduğuna ulaşılmıştır.

Best ve Miller (2010) yaptıkları çalışmada yürütücü işlevleri gelişimsel olarak ele almak istemişlerdir. Çalışmalarında çocukluk ve ergenlik döneminde yürütücü işleve ilişkin gelişimsel bir bakış açısının oluşturulmasındaki teorik ve metodolojik konuları incelemişlerdir. Çalışmalarında yürütücü işlevlerde sadece okul öncesi dönem çocuklarına odaklanan araştırmaların aksine geniş yaş aralıklarını içeren bir örneklem tercih etmişlerdir. Yapılan araştırmalar sonucunda yürütücü işlevin yaşamın ilk birkaç yılında ortaya çıktığını, ancak ergenlik döneminde önemli ölçüde güçlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Yürütücü işlev bileşenleri (engelleyici kontrol, çalışma belleği ve bilişsel esneklik) gelişimsel olarak biraz farklılık göstermiştir. Yapılan incelemeler sonucunda eken çocukluktan ergenliğe kadar olan dönemde gelişimsel bir çerçeve oluşturmak için gerekli araştırmaları önermişlerdir.

Harvey ve Miller (2017) çalışmalarında Head Start programı ile eğitim alan okul öncesi çocukların yürütücü işlev becerilerinin, erken matematik bilgisini ve kelime bilgisine etkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini toplam 6 anaokulu oluşturmaktadır. Bu okulların ana dilleri çeşitlilik göstermektedir. Bazı grupların ana dili İspanyolca bazılarının İngilizcedir. Yaşları 39 ay ile 59 ay arasında değişiklik gösteren toplam 92 çocuk katılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda engelleyici kontrolün ve çalışma belleğinin çocukların aritmetik, aritmetik, uzaysal/geometrik akıl yürütme ve modelleme/mantıksal ilişkiler alanlarındaki erken dönem matematiksel becerilerine önemli düzeyde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kelime bilgisi çocukların yürütücü işlevlerinin yanı sıra erken matematik bilgilerinde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında yürütücü işlev becerilerinin erken matematik bilgisi ve kelime bilgisine olan etkilerini özellikle düşük sosyoekonomik kökenden gelen çocuklar dikkate alınarak tartışılmıştır.

Gandolfi ve Viterbori (2020) yaptıkları çalışmada Yeni Yürümeye Başlayan Çocuklarda ve Okul Öncesi Çocuklarda Engelleyici Kontrol Becerileri ve Dil Edinimini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 24-32 aylık aralığında bulunan tipik gelişim gösteren toplam 62 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma boylamsal olarak yapılmıştır. İlk incelemede çocuklara beş engelleyici kontrol görevi verilmiş ve bir

dil testi uygulanmıştır. Dil becerileri ebeveyn anketi ile de değerlendirilmiştir. Bir yıl sonra alıcı dil yeteneği değerlendirilmiştir. Yapılan hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda engelleyici kontrol becerileri ile dil edinimi arasında önemli ölçüde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.2.2. Erken Çocukluk Döneminde Öğrenme Davranışları Hakkında Araştırmalar**

Saraç, Karakelle ve Whitebread (2019) yaptıkları çalışmada 3 ile 5 yaş arasındaki okul öncesi dönem çocuklarının özdüzenlemeli öğrenmelerini gözleyerek ölçmek amacıyla Whitebread tarafından, 2009 yılında geliştirilen Çocuklar İçin Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin Türkçe formunun psikometrik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma iki aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada 22 maddeden meydana gelen aracın madde nitelikleri ve faktör yapısı üzerinde durulmuştur. Bu incelemenin sonrasında psikometrik olarak yetersiz olduğu bilgisine ulaşılan maddeler çıkarılmıştır. 16 maddeden meydana gelen ölçme aracı ikinci seviyede psikometrik olarak yeniden denenmiştir. Ölçme aracının test- tekrar test güvenilirliği .968; iç tutarlılık kat sayısı .968 olarak elde edilmiştir. Geçerliliğini test etmek için alt-üst grup yöntemi kullanılmıştır. Kullanılan bu yöntemin sonrasında %27'lik altüst gruplar içerisinde anlamlı bir fark yarattığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğinin Türkçe formunun Türkiye'deki çocukların özdüzenlemeli öğrenme davranışlarını ölçmek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilirliği sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Domínguez ve arkadaşları (2010) araştırmalarında küçük çocukların öğrenme davranışlarını geniş bir açıdan incelemişlerdir. İlk çalışmada öğrenme davranışının zaman içinde değişip değişmediğini ve nasıl değiştiğini incelemek için eyalet çapında bir veri tabanı oluşturmuşlar. İkinci çalışmada çocukların davranışsal uyumunun ve sınıf kalitesinin, öğrenme davranışlarının temel puanlarını yani okul öncesi eğitimin başlangıcındaki öğrenme davranışı ve yıl boyunca değişim oranlarını önemli ölçüde yordayıp yordamadığını incelemişlerdir. Her iki çalışmada da sonuç olarak çocukların öğrenme davranışlarının yıl boyunca daha uyumlu hale geldiği görülmüştür. İkinci çalışmanın sonucunda çocukların utangaçlığının temel puanlarla

negatif ilişkili olduğunu ve sınıf düzeninin zaman içindeki değişim oranlarıyla pozitif ilişkili olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu bulgular, utangançlık davranışını sergileyen çocukların belirlenmesinin yanı sıra sınıf kalitesinin öğrenme davranışında ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Acar ve arkadaşları (2022) çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme ve öğrenme davranışlarında öğretmen- çocuk ilişkisinin düzenleyici rolünü incelemiştir. Çalışmanın amacı, Türk çocuklarının öğrenme davranışlarını, çocukların öz düzenlemeleri ve öğretmen- çocuk ilişkilerinin etkileşimi yoluyla incelemektir. Özellikle öz düzenleme ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkiyi öğretmen -çocuk açısından incelemiştir. Dezavantajlı mahalleden gelen 140 çocuk ile çalışılmıştır. Çocukların yaşları 39 ay ile 77 ay arasında değişiklik göstermektedir. Öğretmen, öğretmen- çocuk ilişkisi ve çocukların öğrenimi hakkında bilgi vermiştir. Yapılandırılmış performansa dayalı görevler aracılığıyla çocukların öz düzenleme düzeylerini değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen- çocuk yakınlığı ve öz düzenleme davranışlarının öğrenme düzeyleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. İkinci olarak, çocukların öğrenme davranışları öğretmen yakınlığı ile pozitif, öğretmen çatışması ile negatif yönde ilişkilidir. Üçüncü olarak, öz düzenlemenin sıcak ve soğuk yönleri çocukların öğrenme davranışlarıyla ilişkilidir. Bu sonuç yalnızca çok değişkenli analizlerde öz düzenlemenin olumlu yönleri için geçerlidir. Sonuç olarak çocukların öz düzenlemeleri (sıcak ve soğuk yönler) ve öğretmen – çocuk ilişkilerinin niteliklerinin, çocukların öğrenmeye yaklaşımları açısından önemli olduğu görülmektedir.

Acock, McClelland ve Morrison (2006) çalışmalarında anaokulu öğrenimiyle ilgili becerilerin ilkokulun sonundaki akademik gidişat üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışma, anaokulu ile altıncı sınıf arasındaki 538 çocukta anaokulu öğrenimiyle ilgili becerilerin okuma ve matematik başarısı ile ilişkisi araştırılmış, öğrenmeyle ilgili becerileri zayıf olan çocukların ilkokul boyunca okuma ve matematikte nasıl başarılı olduklarını incelemiştir. Gizli büyüme eğrileri, öğrenmeyle ilgili becerilerin, anaokulu ile altıncı sınıf arasındaki çocukların okuma ve matematik puanları üzerinde benzersiz bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, öğrenmeyle ilgili becerileri zayıf olan çocuklar, anaokulu ile altıncı sınıf arasında okuma ve matematik ölçümlerinde daha yüksek puan alan akranlarından daha düşük performans göstermişlerdir. Araştırma, çocukların ilkokul



boyunca akademik gidişatında bir bileşen olarak erken öğrenmeyle ilgili becerilerin önemine ve çocukların öz düzenlemelerine ve sosyal yeterliliklerine odaklanan erken müdahale ihtiyacına odaklanmıştır.

Acar ve Çelik (2018) araştırmalarında Türk okul öncesi çocuklarda öğrenme davranışları ile sosyal yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Katılımcılar, Türkiye'deki bir kentsel okul bölgesinde kayıtlı yaş ortalaması 62 ile 56 ay arasında olan toplam 140 çocuktan oluşmaktadır. Öğretmenler çocukların öğrenme davranışlarını (yeterlilik/motivasyon, dikkat/süreklilik, öğrenmeye karşı tutum) ve sosyal yeterliliklerini (akademik beceriler, akran ilişkileri, öz yönetim) raporlamışlardır. Çocukların öğrenme davranışları ile sosyal yeterlilikleri arasındaki çok değişkenli ilişkileri test etmek için kanonik korelasyon analizleri kullanılmıştır. İki değişkenli korelasyonlardan elde edilen sonuçlar, öğrenme davranışlarına ilişkin üç faktörün hepsinin, sosyal yeterliliğin üç faktörüyle pozitif olarak ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu sonuç, tüm öğrenme davranışlarının sosyal yeterliliğe ilişkin işlevlere güçlü bir şekilde katkıda bulunduğunu gösteren kanonik korelasyon analizleri ile de doğrulanmıştır.

Bayındır, Değirmenci ve Uyanık (2021) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların okula hazırbulunuşluğunu akademik ve sosyal duygusal açıdan incelemişardından ise öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma grupları 129 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların cinsiyet dağılımı 63 kız, 65 erkek şeklindedir. Çalışmaya bu çocukların öğretmenleride katılmıştır. Veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu, Boehm Temel Kavramlar Testi, 60-72 aylık Çocuklar İçin Sosyal Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeği, Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesine devam eden çocukların akademik hazırbulunuşlukları ve öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Sonrasında okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal duygusal olarak okula hazırbulunuşlukları ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Şenol ve Turan (2022) yaptıkları araştırmada düşük sosyoekonomik kültüre sahip olan çocukların öz düzenleme becerilerinin, erken akademik yeterlilik ve okuryazarlık becerilerine olan etkisini ardından bu beceriler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Örneklem olarak düşük sosyoekonomik düzeye sahip 68 çocuk ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip olmayan 64 çocuk seçilmiştir. Veri toplama

aracı olarak, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, Akademik Yeterlilik Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu Ve Erken Okur Yazarlık Testinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda düşük sosyoekonomik düzeye sahip olan çocukların, diğer çocuklara göre öz düzenleme becerileri, erken akademik yeterlilik ve okuryazarlık düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu üç becerinin yani öz-düzenleme becerileri ile erken akademik yeterlik ve erken okuryazarlık becerileri arasında ilişki olduğu ve özdüzenleme becerilerinin, erken okuryazarlık ve akademik yeterliliği yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sönmez (2019) yaptığı çalışmada “Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği Öğretmen, Ebeveyn ve Gözlemci-Bütün Sınıf Formlarının” geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmek ve çocukların erken öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Edirne ilinde bulunan 17 öğretmen ve yaşları 48 ile 72 ay arasında değişen 303 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve Gills, West ve Coleman (2010) tarafından geliştirilen Erken Öğrenme Gözlem ve Derecelendirme Ölçeği (EÖGDÖ) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeklerin ve formların geçerli, güvenilir ve çocuklara uyum gösterdiğine ulaşılmıştır. Değerlendirilen öğretmen formunda cinsiyet dahilinde ki tüm alt ölçeklerde farklılık gösterdiği ancak alıcı dil alanında farklılık göstermediği bulunmuştur. Ebeveyn formunun ise cinsiyete göre farklılık göstermediği ancak diğer tüm alt ölçeklerde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Gözlemci formu değerlendirildiğinde tüm alt ölçeklerde anlamlı farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır

Apak (2022) yaptığı çalışmada geleneksel oyunların yaygınlaştırılması ve önemini ortaya konulmasını amaçlamıştır. Bu amaç ile birlikte geleneksel oyunlarla birleştirilmiş okul öncesi eğitim etkinlikleri programının okul öncesi dönem çocukların bağımsız öğrenme davranışlarının etkisini ebeveyn-çocuk arasındaki bağ ile incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini toplam 54 çocuk, onların ebeveynleri ve 4 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çocuklardan 28’i deney grubu 26’sı kontrol grubudur. Veri toplama aracı olarak iki ölçek kullanılmıştır. Bunlar; Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği Ve Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeğidir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre uygulanan programın bağımsız öğrenme davranışları ön test ve son test arasında deney grubunu son test için anlamlı farklılık çıkmıştır, ancak kontrol grubu için anlamlı farklılık bulunamamıştır.

### **2.2.3. Erken Çocuklukta Eğitim Ortamlarının Niteliği Hakkında Araştırmalar**

Güçhan (2011), yaptığı tez çalışmasında, okul öncesi eğitim ortamlarını kalite değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Balıkesir şehir merkezinde bulunan 15 okul öncesi eğitim kurumu oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS) kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda Balıkesir şehir merkezinde bulunan okul öncesi eğitim ortamlarının kalite açısından incelendiğinde, genelde kalitenin çok az düzeyde olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Buradan çıkarılan sonuca göre eğitimde kalite artırma çalışmalarının yapılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Erdoğan, Canbeldek ve Işıkoğlu (2015) yaptıkları çalışmada erken çocukluk dönemi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalitesini incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Denizli de bulunan tüm resmi bağımsız anaokulları ve anasınıflarından arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan 55 okul öncesi sınıftan oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yapısal kaliteyi ölçmek için açık uçlu sorular kullanılmıştır, işlevsel kaliteyi ölçmek için Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS) kullanılmıştır. Bunların sonucunda sınıfların kalite puanları yapısal ve işlevsel olarak hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, okulların yapısal kalitelerinin “iyi”, işlevsel kalitelerin “az yeterli” olduğu sonucuna varılmıştır.

García-Carrión, Khalfaoui ve Villardón-Gallego (2020), yaptıkları çalışmada çok kültürlü erken çocukluk eğitimi ortamlarında olumlu bir sınıf iklimini teşvik eden pedagojik ve yapısal yönleri daha iyi anlamak için sistematik bir inceleme yapmışlardır. Sistematik bir gözden geçirme prosedürünün ardından 14 makale seçilmiş ve analiz edilmiştir. Bulgular, bu ortamlarda olumlu bir iklime sekiz faktörün katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu faktörler, öğretim süresinin, öğretmenin çocuğu desteklemesi, akran etkileşimleri, çocuk sayısı, öğretmenin eğitim düzeyi, pedagojik uygulamalar, öğretmen aile iletişimi, çocuklar arasında paylaşılan materyallerdir.

Akman ve Karademir (2021) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem kurumlarında yani anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin bu kurumlardaki eğitim kalitesi hakkındaki düşünceleri incelemiştir. Nitel bir çalışma örneğidir. Çalışma grubu Muş ilinde bulunan sekiz okuldan ve bu okullardaki 12 okul öncesi öğretmeni ile 9 yöneticiden oluşmaktadır. Araştırmada belirlenen öğretmenler ve yöneticilere görüşme tekniği ile 9 tane soru sorulmuş bu sorular hakkındaki fikirleri alınmıştır. Araştırmanın sonunda tümevarımsal analiz tekniği kullanılmıştır. Sonuç olarak kalitenin sınıfın ve okulun fiziksel koşuluyla birlikte aynı zamanda öğretmen niteliği ile doğrudan ilişkili olduğu, çocuklara kazandırılmak istenilen olumlu tutum ve davranışların ise dolaylı yoldan ilişkili olduğu bulunmuştur.

Karaküçük (2008) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarını fiziksel ve mekânsal açıdan incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Sivas ilinde bulunan on beş okul öncesi eğitim kurumu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak gözlem ve doküman incelemesinden faydalanılmıştır. Alanyazın bilgileriyle karşılaştırdığında idari bölümlerin, uyku odalarının, yemek masası ve sandalye boyutlarının, çocuk başına düşen metrekaresinin, ısı ve aydınlatma şartlarının “yeterli/oldukça yeterli” olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra gözlem odalarının, sağlık odası, tuvalet-lavabo sayıları, bahçe, oyun- araç gereçleri ve yangın güvenliği açısından değerlendirildiğinde “yetersiz/oldukça yetersiz” olduğu sonucu elde edilmiştir. Yapılan araştırmalar kapsamında özetleyecek olursak okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel kalitelerinin belirlenmiş ölçütlerle incelendiğinde tam olarak uymadığı ve okullar arasında büyük farklılıklar olduğu söylenebilir.

Çakar ve arkadaşları (2022) yaptıkları çalışmada Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesini ve güvenilirlik- geçerlilik çalışmasının yapılmasını amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 312 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler analiz edilirken iki farklı analiz yöntemi kullanılmıştır. Bunlardan biri Temel Bileşenler Analizi ikincisi Doğrulayıcı Faktör Analizidir. Güvenirlilik analizi için de Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirliğinden faydalanılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen ölçeğin 38 madde ve 5 faktörden oluştuğu kararına varılmıştır. Tüm sonuçlar incelendiğinde ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2018) yaptığı çalışmada, erken çocukluk eğitiminde kaliteyi etkinlikler, fiziksel ortam ve akran ilişkileri boyutlarında, çocuk görüşleri açısından incelemiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı olan okul öncesi dönem çocukları okul/ sınıf değerlendirme anketi ile açık uçlu soru formundan toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde devlete bağlı bağımsız anaokuluna devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre çocukların eğitim gördükleri okulları sevdiği ve evde oturmakta olsa okula gelmeyi tercih ettiği, okulu eğlenceli bir mekan olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında okullarda çocukların mutlu olduğu ve mutsuz olduğu anlar sorulduğunda arkadaşlarıyla olan iletişimi vurguladıkları belirlenmiştir.

Kılınç ve Özyürek (2015) yaptıkları bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışlarına olan etkisini gözlemlemiştir. Bunun yanında sınıf ortamı ve öğretmen tutumlarının çocukların serbest oyundaki davranışları ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini 10 anasınıfı ve 10 anaokulu olmak üzere toplam 20 okul öncesi öğretmeninden meydana gelmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analiz metodu ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sınıflarında farklı öğrenme merkezlerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin bu öğrenme merkezlerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ardından eğitim- öğretim süresince kullanılan materyallerin öğretmen tarafından değil okul idareleri tarafından belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ve son olarak öğretmenlerin bir çoğunun serbest oyun zamanında aile katılımına yer vermedikleri sonucuna varılmıştır.

Selimhocoğlu (2017) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarını fiziksel açıdan incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Kırşehir il merkezinde bulunan devlete bağlı yedi bağımsız anaokulu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan gözlem ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın ilgili literatürü ve MEB mevzuatlarını inceleyerek oluşturduğu gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının belirtilen ölçütlere yakın olduğu sonucuna varılmıştır.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın modeli, örneklem grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, erken çocukluk eğitimi sınıfı niteliği, çocukların yürütücü işlev becerileri ve bağımsız öğrenme davranışları arasındaki yapısal ilişkilere yönelik olarak ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiştir. Bu ilişkiyi test etmek için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ilişkisel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Yapısal eşitlik modellemesi, ikinci nesil veri analiz tekniği olarak (Bagozzi ve Fornell, 1982), regresyon gibi birinci nesil istatistiksel tekniklere kıyasla, birçok bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin modellenmesi ile karmaşık bir araştırma problemini tek bir süreçte, sistematik ve kapsamlı bir şekilde ele almayı sağlamaktadır (Anderson ve Gerbing, 1988). Yapısal eşitlik modelleri gözlenen değişkenler (observed variable) ve örtük değişkenler (latent variable) arasındaki nedensel ilişkilerin ve korelasyon ilişkilerinin birlikte barındığı modellerin test edilmesi için kullanılan istatistiksel bir yöntem olup bağımlılık ilişkilerini tahmin etmek için, varyans, kovaryans analizleri, faktör analizi ve çoklu regresyon gibi analizlerin birleşmesiyle meydana gelen çok değişkenli metottur (Tüfekçi ve Tüfekçi, 2006).

Bu araştırma kapsamında yapısal eşitlik modelinin özel bir durumu olan Yol analizi yöntemi kullanılmıştır. Yol analizi (path analysis), iki veya daha çok gözlemlenen değişken arasındaki doğrudan ve dolaylı, nedensel ilişkilerin değerlendirildiği yapısal eşitlik modelinin özel bir durumudur (Kline, 2005). Değişkenler arasında olduğu düşünülen ilişkileri tespit ve test etmek amacıyla Çizimsel gösterimler ile hazırlanan yol şemaları elde edilmektedir (Mueller, 2007).

### 3.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmaya toplam 323 çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan 323 çocuğun en küçüğü 49 aylık, en büyüğü 71 aylıktır. Araştırmaya katılan çocukların yaş ortalaması 63 aydır.

**Tablo 1. Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyet ve Okul Türüne göre Dağılımı**

		Kız	Erkek	Toplam
Okul Türü	Anaokulu	68	69	137
	Anasınıfı	83	103	186
Toplam		151	172	323

Çocukların 151'i kız çocuk 172'si erkek çocuktur. Anaokuluna giden kız çocuk sayısı 68, erkek çocuk sayısı 69'dur. Anasınıfına giden kız çocuk sayısı 83, erkek çocuk sayısı 103'tür.

**Tablo 2. Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyet ve Okullara göre Dağılımı**

		Kız	Erkek	Toplam
Okul No	1	21	25	46
	2	24	17	41
	3	12	12	24
	4	11	16	27
	5	12	21	33
	6	3	6	9
	7	10	10	20
	8	7	8	15
	9	2	4	6
	10	24	24	48
	11	13	10	23
	12	6	8	14
	13	6	11	17
TOPLAM		151	172	323

Araştırmaya katılan okullardan ilkinde toplam 46 çocuktan veri toplanmıştır. Bunlardan 21 çocuğun cinsiyeti kız 25 çocuğun cinsiyeti erkektir. Araştırmaya katılan okullardan ikincisinde toplam 41 çocuktan veri toplanmıştır. Bunlardan 24 çocuğun cinsiyeti kız 17 çocuğun cinsiyeti erkektir. Araştırmaya katılan okullardan üçüncüsünde toplam 24 çocuktan veri toplanmıştır. Bu çocuklardan 12 çocuğun cinsiyeti kız 12 çocuğun cinsiyeti erkektir. Araştırmaya katılan okullardan dördüncüsünde toplam 27 çocuktan veri toplanmıştır. Bunlardan 11 çocuğun



cinsiyeti kız 16 çocuğun cinsiyeti erkektir. Araştırmaya katılan okulların beşincisinde toplam 33 çocuktan veri toplanmıştır. Bu çocuklardan 12 çocuğun cinsiyeti kız 21 çocuğun cinsiyeti erkektir. Araştırmaya katılan okullardan altıncısında toplam 9 öğrenciden veri toplanmıştır. Bunlardan 3 çocuğun cinsiyeti kız 6 çocuğun cinsiyeti erkektir. Araştırmaya katılan okullardan yedincisinde toplam 20 çocuktan veri toplanmıştır. Bu çocuklardan 10 çocuğun cinsiyeti kız 10 çocuğun cinsiyeti erkektir. Araştırmaya katılan okullardan sekizincisinde toplam 15 çocuktan veri toplanmıştır. Bunlardan 7 çocuğun cinsiyeti kız 8 çocuğun cinsiyeti erkektir. Araştırmaya katılan okullardan dokuzuncusunda toplam 6 çocuktan veri toplanmıştır. Bunlardan 2 çocuğun cinsiyeti kız 4 çocuğun cinsiyeti erkektir. Araştırmaya katılan okullardan onuncusunda toplam 48 çocuktan veri toplanmıştır. Bunlardan 24 çocuğun cinsiyeti kız 24 çocuğun cinsiyeti erkektir. Araştırmaya katılan okullardan on birincisinde toplam 23 çocuktan veri toplanmıştır. Bunlardan 13 çocuğun cinsiyeti kız 10 çocuğun cinsiyeti erkektir. Araştırmaya katılan okullardan on ikincisinde toplam 14 çocuktan veri toplanmıştır. Bunlardan 6 çocuğun cinsiyeti kız 8 çocuğun cinsiyeti erkektir. Araştırmaya katılan son okuldan toplam 17 veri toplanmıştır. Bunlardan 6 çocuğun cinsiyeti kız 11 çocuğun cinsiyeti erkektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde, öğretmenlerden 36'sının kadın, 1 öğretmenin erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşı 30 ile 56 arasında değişmektedir. Yaş ortalamaları 40.8 yaştır. Öğretmenlerin deneyimleri ise 6 ile 35 yıl arasında değişmektedir. Ortalaması 16.6 yıldır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2 kişi yüksek lisans mezunu, 35 kişi lisans mezunudur.

**Tablo 3. Öğretmenlerin Beyanlarına göre Araştırmaya Katılan Ailelerin Gelir Dağılımları**

	<i>f</i>	%
Alt Gelir	157	48.6
Orta Gelir	166	51.4
Toplam	323	100.0

Öğretmenlerin beyanlarına göre araştırmaya katılan ailelerin 157'si alt düzey gelir durumuna sahip, 166'sı orta düzey gelir durumuna sahiptir.

### **3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri**

Araştırma kapsamında “Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE), “Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği”, “Küçük Çocuklar için Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği” ve Öğretmen Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği (EÇSODÖ)**

Ölçek Türkçe olarak geliştirilmiştir. Ölçek, 38 maddeden meydana gelmektedir. 5 alt boyutu vardır. Bunlar problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, olumlu davranışın teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamı ve öz yeterliliğin desteklenmesidir. Ölçme aracı öğretmenlerin kendi sınıflarını kendilerinin değerlendirdiği bir ölçektir. 5'li Likert tipi şeklinde ölçeklendirilmiştir ve hiçbir zaman (1), nadiren (2), ara sıra (3), genellikle (4), her zaman (5) olarak ölçeklendirilmiştir. Ölçek Acer Çakar (2022) ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Faktörler toplamda %52.13 oranında ortak varyansı açıklamıştır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları sırasıyla .86, .84, .74, .66 ve .84 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında Erken Çocukluk Ortamı alt boyutları için Cronbach's Alpha katsayısı değerleri hesaplanmış, buna göre Problem çözmenin desteklenmesi alt boyutu için .870, Etkili geri bildirim verilmesi .835, Olumlu davranışların teşvik edilmesi .593, Nitelikli fiziksel sınıf ortamı .741, ve Özyeterliliğin desteklenmesi alt boyutu için .709 olarak bulunmuştur.

#### **3.3.2. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE) (Childhood Executive Functioning Inventory-CHEXI)**

Thorell ve Nyberg (2008) tarafından, 4-12 yaş aralığındaki çocukların yürütücü işlevlerini ölçen bir ölçme aracı olarak geliştirilmiştir. Ölçek Barkley

(1997)'in modeline dayanarak ortaya çıkarılmıştır. Ölçek geliştirilirken başlangıçta 26 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşturulmuştur. Buna göre, 11 madde “çalışan bellek”, 4 madde “planlama”, 6 madde “ketleyici kontrol” ve beş madde de “düzenleme” alt boyutu içerisinde düşünülmüştür. Ancak, 25. ve 26. madde, çok düşük örneklem uyumluluk gösterdiği için faktör analizine alınmamıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre, iki faktörlü yapının verilere en iyi şekilde uyum sağladığı bulunmuştur: (1) çalışan bellek ve (2) ketleyici kontrol. İlk faktör, çalışan bellek ve planlama alt boyutlarının maddelerini içerirken ikinci faktörde ise, ketleyici kontrol ve düzenleme alt boyutlarını içermiştir. Ölçeği Türkçeye Arslan Çiftçi ve arkadaşları uyarlamıştır.

Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre, Yürütücü İşlevler Envanteri Çalışan Bellek alt boyutu için Cronbach's Alpha katsayısı .966 ve Ketleyici Kontrol altboyutu için Cronbach's Alpha katsayısı .939 olarak bulunmuştur. Düzeltilmiş madde-toplam puankorelasyonları ise 0.46 ile 0.83 arasında değişmektedir. Sonuçlar, ÇDYİE Türkçe formunun 48-72 aylık çocukların yürütücü işlevlerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

### **3.3.3. Küçük Çocuklar için Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (BÖD 3-5) (Children's Independent Learning Development (Child 3-5) Checklist )**

BÖD 3-5, Whitebread vd. (2009) tarafından geliştirilmiş, 3 ile 5 yaş arasındaki çocukların sınıf ortamında öğrenme davranışlarının gözlemleyerek değerlendiren bir ölçme aracıdır. Orijinali 22 maddeden oluşan bu ölçme aracı, çocuğu sınıf içinde bulunan düzenli olarak gözleyen bir yetişkin tarafından doldurulmaktadır. Maddeler 4'lü likert üzerinde derecelendirilmektedir. Ölçme aracından alınabilecek en yüksek puan 64, en düşük puan ise 16'dır. Ölçeği Türkçeye Saraç ve Karekelle uyarlamıştır.

Bu araştırma kapsamında bağımsız öğrenme davranışları iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve Cronbach's Alpha katsayısı .986 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçları BÖD 3-5'in Türkçe formunun Türkiye'deki çocukların özdüzenleyerek

öğrenme davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

### **3.3.4. Öğretmen Demografik Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından öğretmenlerin bilgilerini elde edebilmek amacıyla hazırlanan bilgi formunda; öğretmenin cinsiyeti, yaşı, mezun olduğu üniversite, mezun olduğu bölüm, lisansüstü eğitim yapıp yapmadıkları, kaç yıldır öğretmen olarak çalıştıkları ve çalıştıkları okuldaki velilerin gelir durumu gibi değişkenlere yer verilmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanma Süreci**

Araştırmanın Etik Kurul Onayı Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu'nun 11.10.2022 tarihli ve 2022/05 Sayılı Etik Kurul Onayı ile alınmıştır. Araştırma için Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 24.11.2022 tarihinde izin alınmıştır. Ölçek kullanım izinleri, İl Milli Eğitim Müdürlüğü araştırma izni ve etik kurulun bilimsel araştırmaya ilişkin izni eklerde verilmiştir. Alınan izinlerin ardından rastgele olarak listenen 15 okul öncesi eğitim kurumu ziyaret edilmiş, okulların yönetici ve öğretmenlerine çalışma ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Uygulama sürecindeki bilgilendirmeler tamamlandıktan sonra çalışma grubunda yer alacak çocukların velilerine veli onam formu gönderilmiştir, katılımında gönüllüğün esas olduğu vurgulanmıştır. Araştırmanın verileri öğretmenler aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından Aralık 2022 ve Ocak 2023 tarihleri arasında toplanmıştır.

Öğretmenlerden izin veren velilerin çocuklarını gözlemleyerek her çocuk için iki ölçek doldurmaları istenmiştir. Bu ölçekler Küçük Çocuklar için Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği ve Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri'dir. Bu ölçeklerin ardından öğretmenlerden kendi sınıfını ve işleyişini değerlendirerek Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği'ni doldurması istenmiştir. Süreç tamamlandıktan sonra ölçekler öğretmenler ve idareciler tarafından araştırmacıya iletilmiş ve veri analiz süreci gerçekleştirilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Tablo 4. Değişkenlere İlişkin Tanlayıcı Değerler

	1	2	3	4	5	6	7	8
BÖD	1							
ÇB	.728**	1						
KK	.516**	.789**	1					
PÇ	.104	.182**	.223**	1				
EGBV	.100	.114*	.138*	.522**	1			
ODTE	-.001	-.071	-.091	.120*	.087	1		
NSO	.096	.053	.008	.097	-.088	.023	1	
OYD	.092	.215**	.279**	.725**	.452**	.121*	.129*	1
n	323	323	323	323	323	323	323	323
Mean	3.072	2.053	2.202	4.591	4.382	4.272	4.066	4.735
SD	.701	.869	.897	.418	.484	.589	.553	.396
Skewness	-.572	.758	.458	-.949	-.501	-.657	-.161	-1.078
Kurtosis	-.060	.181	-.514	-.025	-.791	-.336	-.887	-.444

\*p<0.05, \*\*p<0.01

Normallik için skewness ve kurtosis değerleri incelenmiştir. Çarpıklık (skewness)  $\pm 2$  ve basıklık (kurtosis)  $\pm 7$  değerleri kriter alınarak normallik varsayımları için kontrol edilmiştir (Curran vd., 1996). Bunun yanında basıklık çarpıklık değerleri ile birlikte dağılım grafikleri incelenmiştir. Verilerin normal dağıldığı bulunmuştur.

Çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerileriyle sınıfın niteliği ve bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla kullanılan ölçeklere ait alt boyutların birbiriyle olan ilişkileri korelasyon analizi ile incelenmiş, verilerin normal dağılımlı ve değişkenlerin sürekli olması sebebiyle Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Bağımsız öğrenme Davranışları, Çalışan Bellek ( $r=.728$ ,  $p<0.01$ ), Ketleyici kontrol ( $r=.516$ ,  $p<0.01$ ), olumlu yönde anlamlı seviyede ilişkilendirilmiştir. Çalışan bellek, Ketleyici kontrol ( $r=.789$ ,  $p<0.01$ ), Problem çözme ( $r=.182$ ,  $p<0.01$ ), Etkili geri bildirim verilmesi ( $r=.114$ ,  $p<0.05$ ), Öz yeterliliğin desteklenmesi ( $r=.215$ ,  $p<0.01$ ), pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkilidir. Ketleyici kontrol, Problem çözme ( $r=.223$ ,  $p<0.01$ ), Etkili geri bildirim verilmesi ( $r=.138$ ,  $p<0.05$ ), Öz yeterliliğin desteklenmesi ( $r=.279$ ,  $p<0.01$ ), pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkilidir. Problem çözme, Etkili geri bildirim verilmesi ( $r=.522$ ,  $p<0.01$ ), Olumlu davranışların teşvik edilmesi ( $r=.120$ ,  $p<0.05$ ), Öz yeterliliğin Desteklenmesi ( $r=.725$ ,  $p<0.01$ ), pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkilidir. Etkili geri bildirim verilmesi, Öz yeterliliğin Desteklenmesi ( $r=.452$ ,  $p<0.01$ ), pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkilidir. Olumlu davranışların teşvik edilmesi, Öz yeterliliğin Desteklenmesi ( $r=.121$ ,  $p<0.05$ ), pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkilidir. Nitelikli fiziksel sınıf ortamı, Öz yeterliliğin Desteklenmesi ( $r=.129$ ,  $p<0.05$ ) pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkilidir.

Yol analizi Mplus kullanılarak yapılmıştır (Muthen ve Muthen, 2012). Dolaylı etkilerin anlamlılığını %95 güven aralıklarıyla önyükleme tekniği kullanılarak test edilmiştir (MacKinnon, Fairchild ve Fritz, 2007). Model doğruluğunu test etmek için aşağıdaki Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)  $> 0.90$ , yaklaşım hatasının ortalama karekökü (RMSEA)  $< 0.08$  ve standartlaştırılmış artık karekök ortalama (SRMR)  $< 0.08$  (Brown, 2006) model uyum endeksleri kullanılmıştır.

RMSEA ve SRMR değerlerinin model-veri uyumu için 0.0'a yakın değerler vermesi beklenir. 0.05'e eşit ya da daha küçük olan değerler çok iyi bir uyumu (Schumacker ve Lomax, 2004), 0.05-0.08 arasında olması (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Steiger, 2007) ve bazı durumlarda 0.10'un altında kalması kabul edilebilir değerleri tanımlar (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). Bu modelde, bu değerler .00 olarak bulunmuş ve kabul edilebilir değeri göstermektedir.

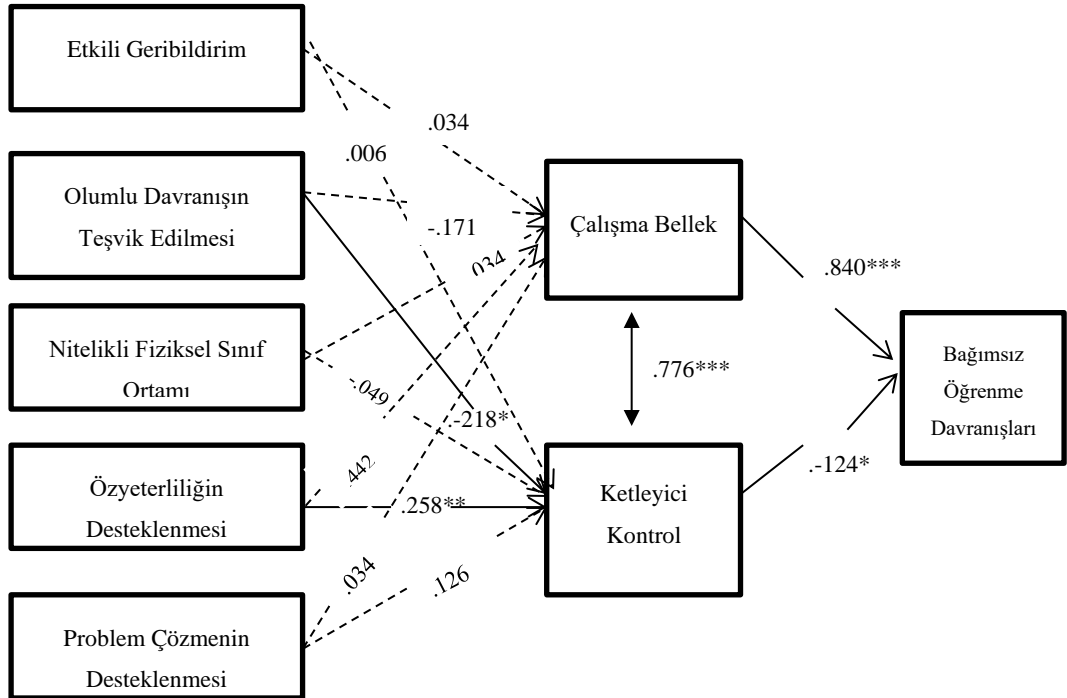
CFI değerlerinin 0.90 değerinin üstünde olması model-veri uyumluluğunu gösterir (Hu ve Bentler, 1999) Bu çalışma kapsamında bu değer 1.00 olarak bulunmuş ve kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

## 4. BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmada “Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği”, “Küçük Çocuklar için Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği”, “Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE) ölçekleri kullanılarak, erken çocukluk eğitimi sınıflarının niteliğinin, çocukların yürütücü işlev becerileri ve bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkisini incelenmiştir. Bu bölüm modele ilişkin bulgular, doğrudan etkiler ve aracı etkiler olmak üzere toplam üç başlık altında sunulmuştur.

### 4.1. Modele İlişkin Bulgular

Mevcut model doygun model (saturated model) olduğu için uyum endeksleri mükemmeldir. CFI = 1.00, TLI = 1.00, RMSEA = .00 [90% CI: .00–.00], SRMR = .00.



p < .05, \* p < .01, \*\* p < .001

Şekil 2. Modele İlişkin Bulgular

## 4.2. Doğrudan Etkiler

Bu başlık altında araştırmanın ilk 3 hipoteze ilişkin sonuçlara yer verilmektedir.

Hipotez 1: “Erken çocukluk sınıf ortamı niteliği (Etkili geri bildirim verilmesi, Öz yeterliliğin desteklenmesi, Problem çözümlerin desteklenmesi, Olumlu davranışların desteklenmesi, Nitelikli fiziksel sınıf ortamı), yürütücü işlevleri (çalışan bellek ve ketleyici kontrol) olumlu olarak yordar.” Şeklinde dir.

Ketleyici kontrol, Olumlu davranışların teşvik edilmesi ( $\beta = -0.128$ ,  $SE = 0.086$ ) tarafından negatif şekilde ve özyeterliliğin desteklenmesi ( $\beta = 0.258$ ,  $SE = 0.210$ ) tarafından pozitif şekilde yordanmaktadır.

Etkili geri bildirim verilmesinin, çalışan belleği yordamadığı ( $\beta = 0.017$ ,  $SE = 0.062$ ); Nitelikli fiziksel sınıf ortamının, çalışan belleği yordamadığı ( $\beta = 0.029$ ,  $SE = 0.053$ ); Özyeterliliğin desteklenmesinin, çalışan belleği yordamadığı ( $\beta = 0.175$ ,  $SE = 0.093$ ); Problem çözümlerin desteklenmesinin, çalışan belleği yordamadığı ( $\beta = 0.056$ ,  $SE = 0.091$ ); Olumlu davranışların desteklenmesinin, çalışan belleği yordamadığı ( $\beta = -0.101$ ,  $SE = 0.056$ ). Etkili geri bildirim verilmesinin, ketleyici kontrolü yordamadığı ( $\beta = 0.003$ ,  $SE = 0.065$ ); Nitelikli fiziksel sınıf ortamının, ketleyici kontrolü yordamadığı ( $\beta = -0.027$ ,  $SE = 0.054$ ); Problem çözümlerin desteklenmesi, , ketleyici kontrolü yordamadığı ( $\beta = 0.053$ ,  $SE = 0.090$ ) bulunmuştur. Hipotez 1 kısmen kabul edilmiştir.

Hipotez 2: “Erken çocukluk sınıf ortamı niteliği (Etkili geri bildirim verilmesi, Öz yeterliliğin desteklenmesi, Problem çözümlerin desteklenmesi, Olumlu davranışların desteklenmesi, Nitelikli fiziksel sınıf ortamı), bağımsız öğrenme davranışlarını olumlu olarak yordar.” Şeklinde belirlenmiştir. Analizler sonunda; Etkili geri bildirim verilmesinin, bağımsız öğrenme davranışlarını yordamadığı ( $\beta = 0.067$ ,  $SE = 0.046$ ); Olumlu davranışların teşvik edilmesinin, bağımsız öğrenme davranışlarını yordamadığı ( $\beta = 0.052$ ,  $SE = 0.041$ ); Nitelikli fiziksel sınıf ortamının, bağımsız öğrenme davranışlarını yordamadığı ( $\beta = 0.070$ ,  $SE = 0.039$ ); Özyeterliliğin desteklenmesi, , bağımsız öğrenme davranışlarını yordamadığı ( $\beta = -0.103$ ,  $SE = 0.062$ ); Problem çözümlerin desteklenmesi, bağımsız öğrenme davranışlarını yordamadığı ( $\beta = 0.005$ ,  $SE = 0.060$ ) belirlenmiştir. Hipotez 2 reddedilmiştir.



Hipotez 3: Yürütücü işlev becerileri (çalışan bellek ve ketleyici kontrol), bağımsız öğrenme davranışlarını olumlu olarak yordar.

Bağımsız öğrenme davranışları çalışma belleği tarafından pozitif şekilde ( $\beta = 0.840$ ,  $SE = 0.048$ ) ketleyici kontrol ( $\beta = -0.124$ ,  $SE = 0.056$ ) tarafından negatif şekilde yordanmaktadır. Hipotez 3, kısmen doğrulanmıştır.

### 4.3. Aracı Etkiler

Bu başlık altında araştırmanın dördüncü hipotezi test edilmiştir. Hipotez 4: “Erken çocukluk sınıf ortamı niteliği (Etkili geri bildirim verilmesi, Öz yeterliliğin desteklenmesi, Problem çözümlerin desteklenmesi, Olumlu davranışların desteklenmesi, Nitelikli fiziksel sınıf ortamı), bağımsız öğrenme davranışlarını yürütücü işlevleri (çalışan bellek ve ketleyici kontrol) aracı rolü ile olumlu olarak yordar.” Şeklinde kabul edilmiştir.

Dolaylı etkilere ilişkin sonuçları aşağıdaki gibidir:

Etkili geri bildirim verilmesinin, çalışma belleği aracı rolü ile bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkisi ( $\beta = .029$ , [95% CI: -0.186, 0.244]), Etkili geri bildirim verilmesinin, ketleyici kontrol aracı rolü ile bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkisinin ( $\beta = -.0695$  CI [-0.033, 0.032]) anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Olumlu davranışların teşvik edilmesinin, çalışma belleği aracı rolü ile bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkisi ( $\beta = -0.144$ , 95% CI [-0.289, 0.002]), Olumlu davranışların teşvik edilmesinin, ketleyici kontrol aracı rolü ile bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkisi ( $\beta = 0.027$ , 95% CI [-0.003, 0.058]) anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Nitelikli fiziksel sınıf ortamının, çalışma belleği aracı rolü ile bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkisi ( $\beta = 0.043$ , 95% CI [-0.108, 0.195]), Nitelikli fiziksel sınıf ortamının, ketleyici kontrol aracı rolü ile bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkisi ( $\beta = 0.006$ , 95% CI [-0.018, 0.030]) anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Öz yeterliliğin desteklenmesinin, çalışma belleği aracı rolü ile bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkisi ( $\beta = 0.371$ , 95% CI [-0.004, 0.746]), Öz yeterliliğin desteklenmesinin, ketleyici kontrol aracı rolü ile bağımsız öğrenme

davranışları üzerindeki etkisi ( $\beta = -0.081$ , 95% CI [-0.170, 0.008]) anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Problem çözenin desteklenmesi çalışma belleği aracı rolü ile bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkisi ( $\beta = 0.112$ , 95% CI [-0.229, 0.453]), Problem çözenin desteklenmesi ketleyici kontrol aracı rolü ile bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkisi ( $\beta = -0.016$ , 95% CI [-0.067, 0.036]) anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Aracılar yoluyla dolaylı etkilerin hiçbirinin istatistiksel anlamlılığa ulaşmadığı bulunmuştur ( $p > 0.05$ ). Hipotez 4 reddilmiştir.



## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yürütücü işlevlerin erken çocukluk eğitimi sınıflarının niteliği ve çocukların bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ara rolünün incelendiği araştırmanın örneklemini Balıkesir ili Karesi ve Altıeylül ilçelerinde okul öncesi eğitime devam eden 49-71 ay aralığında yer alan 323 çocuk ve onların öğretmenleri katılmıştır. Mevcut çalışma kapsamında çocukların yürütücü işlev becerileri Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE), çocukların bağımsız öğrenme becerileri Küçük Çocuklar için Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (BÖD 3-5), sınıfın niteliği ise Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizi için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır.

Çalışmada gerçekleştirilen analizler sonucunda bulgulara yönelik sonuçlar, aşağıda başlıklar altında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

### 5.1. Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları “Erken çocukluk sınıf ortamı niteliği ve yürütücü işlevleri arasındaki ilişki”, “Erken çocukluk sınıf ortamı niteliği ve bağımsız öğrenme davranışlarını arasındaki ilişki”, “Yürütücü işlev becerileri, bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişki”, Erken çocukluk sınıf ortamı niteliği, bağımsız öğrenme davranışlarını yürütücü işlevleri aracı rolü olmak üzere 4 başlıkta verilmiştir.

#### 5.1.1. Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Niteliği ve Yürütücü İşlevler Arasındaki İlişki

Bulgular ışığında ketleyici kontrolün, olumlu davranışların teşvik edilmesi ve öz yeterliliğin desteklenmesi tarafından yordadığına ulaşılmıştır. Literatür

incelendiğinde elde edilen sonuçlar ile tutarlı olacak araştırmaların yer aldığı belirlenmiştir. Ancak literatürde yapılan çalışmalarda çalışan bellek ve ketleyici kontrolün ikisinin de sınıfın niteliğinin kalitesinin yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ise sadece ketleyici kontrolün yordadığına ulaşılmıştır. Çalışan bellek daha çok çocukların zihinsel kapasiteleri ile ilgili olduğu için kullanılan sınıfın niteliği ölçeğindeki maddelerde bilişsel yapıya ilişkin az sayıda madde yer aldığı için yordamadığı düşünölmektedir. Veraksa (2020) ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada sınıf niteliği kalitesi açısından incelendiğinde kalite olarak yüksek kaliteye sahip sınıflarda bulunan çocukların kalite açısından düşük kaliteye sahip çocuklara göre çalışma belleği ve engelleyici kontrol becerilerinin daha yüksek sonuçlar gösterdiği elde edilmiştir. Benzer şekilde Duval(2016) ve arkadaşları yaptıkları çalışmada sınıf niteliğinin kalitesi ve yürütücü işlevler arasındaki ilişkiyi incelemiş. Yürütücü işlev becerilerinin, özellikle de çalışan bellek ve engelleyici kontrol ile ilgili becerilerde sınıf niteliğinin kalitesinin pozitif yönde ilişkili olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu konuda yapılmış deneysel çalışmalar, sınıfın program ve fiziksel kalitesi konularında yapılacak iyileştirmeler ile çocukların yürütücü işlevlerinin geliştirilebileceğini belirtmektedir. Örneğın Kellens (2023) ve diğerlerinin yaptığı çalışmada yarı deneysel bir şekilde düşük sosyoekonomiye sahip çocukların yürütücü işlev becerilerini geliştirmek için bir program uygulamışlardır. Deney grubundaki öğretmenler çocukların yürütücü işlev becerilerini destekleyecek ve geliştirecek şekilde etkinlikler uygulamış, sınıfı gerekli şekilde dizayn etmiş, çocuklarla etkileşim içine girmiştir. Kontrol grubu ise her zaman ki eğitim programına devam etmiştir. Araştırma sonucunda uygulanan programın çocukların yürütücü işlev becerilerini pozitif yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Korucu(2023) ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada da sınıf kalitesi ile yürütücü işlevler arasında anlamlı bir etkileşim olduğu görölmüştür. Bunun yanında Moilanen(2010) ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada çocukların ketleyici kontrolleri ile olumlu geri bildirim verilmesi arasındaki ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan boylamsal çalışmada çocuklara olumlu geri bildirim verilmesinin azalmasıyla çocukların ketleyici kontrollerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Loomis(2022) ve diğerleri yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocukların ketleyici kontrolleri ile öğrenci öğretmen yakınlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrenci-öğretmen yakınlığının çocukların ketleyici kontrolleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Sankalaite (2021) ve

arkadaşlarının yaptığı çalışmada öğrenci- öğretmen etkileşimi ile çocukların yürütücü işlevleri ve bağımsız öğrenmeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Kavramlar arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bulgular ışığında öğretmenlerin çocuklarda bu önemli bilişsel süreçleri etkili bir şekilde teşvik edebildikleri görülmüştür. Çalışmada çocuklar uygun şekilde desteklenirse bilişsel eksikliklerin en aza indirilebileceği öne sürülmüştür. Hangi yürütücü işlev bileşenleri için hangi belirli öğretmen davranışlarının önemli olduğunu ve bunun çocuk, öğretmen ve ebeveyn/aile özelliklerinden etkilenip etkilenmediğini incelemek için daha fazla araştırmaya gerek duyulduğu vurgulanmıştır. Bu araştırma sonuçlarının da gösterdiği üzere, sınıfın fiziksel özelliklerinin ve program ile ilgili unsurlarının niteliğinin artırılması, çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesi için önemli bir unsurdur ve öğretmenlerin ve eğitim politikacılarının göz önünde bulundurması gereken bir durumdur.

### **5.1.2. Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Niteliği ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Arasındaki İlişki**

Okul öncesi dönem çocuklarının bağımsız öğrenme davranışları ile sınıfın niteliği arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde benzer sonuca ulaşan araştırmaların olduğu görülmüştür. Örneğin Kachmar (2008), yaptığı çalışmada bu araştırmada elde edilen sonuçlara benzer bir sonuca ulaşmıştır. Çalışmasında erken çocukluk dönemi sınıfın kalitesi ile çocukların bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 123 okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. Sınıfın kalitesini değerlendirmek için Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R), çocukların öğrenme davranışlarını değerlendirmek için Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği(OÖDÖ) kullanılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda Erken Çocukluk Sınıf Ortamı kalitesinin öğrenme davranışının yordayıcısı olduğunu ancak öğrenme davranışlarının kalite-başarı ilişkisi üzerinde aracılık etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde incelenen bazı çalışmalarda ise bu araştırmanın sonucundan farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin bu araştırmadan elde edilen bulguların aksine erken çocukluk sınıf ortamı kalitesi arttıkça çocukların akademik öğrenmelerinde arttığı bilgisine ulaşılmıştır (Campbell ve Ramey, 1994; Gray vd., 1982; NICHD Early Child Care Research Network, 2002). Domínguez ve arkadaşları (2010)

yaptıkları çalışmada da çocukların bağımsız öğrenme davranışları ile sınıfın kalitesini incelemiştir. Çocukların okula başladığı ilk günden yıl sonuna kadar bir değerlendirme yapmışlardır. Sınıfın niteliğinin zaman içinde artmasıyla bağımsız öğrenme davranışlarında da artışı bilgisine ulaşmışlardır.

### **5.1.3. Yürütücü İşlev Becerileri ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Arasındaki İlişki**

Elde edilen bulgular, yürütücü işlev becerilerinin (çalışan bellek ve ketleyici kontrol), bağımsız öğrenme davranışlarını olumlu olarak yordadığını göstermektedir. Bağımsız öğrenme davranışları hem çalışan bellek hem de ketleyici kontrol tarafından yordanmaktadır. Literatür incelendiğinde elde edilen sonuçlar ile tutarlı olacak araştırmaların var olduğu belirlenmiştir. Bunlardan ilkinde bakacak olursak Bryce, Whitebread ve Szucs (2015), araştırmalarında Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeğini (BÖD 3-5 ) kullanmışlardır. 5-7 yaş grubundaki çocukların yürütücü işlev becerileri (dürtü kontrolü ve çalışma belleği) ile üst bilişsel beceriler ile arasındaki ilişkiyi gelişimsel olarak incelemişlerdir. Üstbilişsel becerilerin Bryce ve Whitebread (2012) çalışmasında kullanılan problem çözme görevleri kullanılarak kodlanması ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (BÖD 3-5 )yoluyla analizleri gerçekleştirmişlerdir. Analizler sonucunda Bağımsız Öğrenme Davranışları (BÖD 3-5) puanları ile üstbilişsel izleme, dürtü kontrolü ve kısa süreli bellek puanları ile anlamlı ilişki bulunmuştur. Bunun yanında Morgan(2018) ve diğerlerinin yaptığı çalışmada da okul öncesi dönem çocukların yürütücü işlev becerilerinin ileride ilkokul dönemindeki akademik öğrenmelerini yordayıp yordamadığı boylamsal olarak araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda okul öncesi dönemde yürütücü işlev becerileri yüksek çıkan çocukların ilkokuldaki akademik öğrenmelerinde daha üst düzey başarı gösterdiklerisonucuna ulaşılmıştır. Ruffini (2021) ve diğerlerinin yaptıkları araştırmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Araştırmada çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış ortamlarda yürütücü işlevlerinin öz düzenleyerek öğrenme davranışlarını yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Araştırmaya 127 çocuk katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yürütücü işlevlerin öz düzenleyerek öğrenme davranışlarına aracılık ettiği bilgisine ulaşılmıştır. Sasser (2014) ve diğerleri çocukların okul öncesi dönemden 3. Sınıfa kadar yürütücü işlevler ve bağımsız öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen boylamsal bir çalışma

yapmışlardır. Okul öncesi dönemdeki yürütücü işlev becerileri ilkokuldaki akademik öğrenmelerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak yürütücü işlevlerin akademik öğrenmeyle paralel olarak ilerlediği vurgulanmıştır. Allan(2014) ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada küçük çocukların ketleyici kontrollerinin bağımsız öğrenmeleriyle ilişkisi araştırılmıştır. Çocukların bağımsız öğrenmeleri ile ketleyici kontrolleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu vurgulanmıştır. Ketleyici kontrol ile bağımsız öğrenme arasındaki ilişki ketleyici kontrol görevinin türüne, değerlendirme yöntemine göre değiştiğine ulaşılmıştır. Gandolfi(2021) ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının ketleyici kontrol becerileri ile bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişki boylamsal olarak incelenmiştir. Yapılan hiyerarşik doğrusal regresyon analizleri sonucunda çocukların bağımsız öğrenme davranışları ile ketleyici kontrolleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde Son(2019) da yaptığı çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının ketleyici kontrol becerileri bağımsız öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi boylamsal olarak incelemiştir. Çalışmada ketleyici kontrol ile bağımsız öğrenme becerilerinin birbirini yordadığına ulaşılmıştır. Erken eğitim ve müdahale programları çocukların bağımsız öğrenme ve ketleyici kontrollerinin gelişiminin yanı sıra akademik açıdan olumlu sonuçlara ulaşılacağını vurgulanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen veriler ile ilgili literatürde incelenen çalışmaların sonuçları birbiriyle kısmen örtüşmektedir. İncelenen çalışmaların hemen hemen hepsinde yürütücü işlev becerilerinin, bağımsız öğrenme davranışlarını olumlu olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.1.4. Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Niteliğinin Bağımsız Öğrenme Davranışları ve Yürütücü İşlevler ile Aracı Rolü**

Bu araştırma sonucunda, çocukların yürütücü işlevlerinin erken çocukluk eğitimi sınıflarının niteliği ile bağımsız öğrenme davranışları arasında aracı rolü olmadığı bulunmuştur. Literatür incelendiğinde sınıf ortamları ve bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişkide yürütücü işlevlerin aracı rolünü araştıran bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Sankalaite ve diğerleri (2021) yaptıkları çalışmada çocukların yürütücü işlev becerileri ve bağımsız öğrenme davranışlarını öğretmen çocuk etkileşimi açısından incelemiştir. Araştırmadaki çocukları deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayırmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmen çocuk

etkileşiminin artmasıyla çocukların yürütücü işlev becerileri ve bağımsız öğrenme davranışları arttığı bilgisine ulaşmışlardır. Bunun yanında Weiland (2013) ve diğerleri yaptığı çalışmada literatürdeki daha önceki bulgularla eş değer sonuçlara ulaşmışlardır (Burchinal vd., 2010, Burchinal vd., 2011a, NICHD ve Duncan, 2003, Zaslow vd., 2010, Zaslow vd., 2011). Erken çocukluk dönemi sınıf ortamlarının kalitesinin, çocukların yürütücü işlevleri ve bağımsız öğrenmelerine olumlu olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

## **5.2. Öneriler**

Bu kısımda araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak yapılan öneriler araştırmacılara yönelik öneriler uygulamaya yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

### **5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Bu çalışmada kesitsel bir araştırmadır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda çocukların yürütücü işlev becerileri, bağımsız öğrenme davranışları ve sınıfın niteliğinin etkisi boylamsal çalışmalar şeklinde planlanabilir. Çocukların yürütücü işlev becerilerinde, bağımsız öğrenme davranışlarındaki değişimlerin, çocukların sınıf nitelikleri ile ilişkisinin ortaya çıkması için deneysel çalışmalar yapılabilir.

Bunun yanı sıra, mevcut araştırmada sınıfın niteliği sadece öğretmen tarafından onun düşünceleri doğrultusunda incelenmiştir. Yapılacak sonraki araştırmalarda sınıfın niteliğinin ölçülmesi için daha objektif ölçme araçları kullanılabilir ya da gözlem yapılabilir.

Araştırmada kullanılan tüm ölçekler öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Yapılacak olan araştırmalarda ölçekler seçilirken ebeveynlerinde katılabileceği ya da araştırmacının çocuklara görüşme tekniğini uygulayabileceği çalışmalar yapılabilir. Kullanılan değerlendirme araçları objektifliği tam olarak yansıtmayabilir. Değerlendirme ölçeklerinin birçok dezavantajı bulunmaktadır. Örneğin bunlardan birine örnek verecek olursak öğretmen genelleme hatası yapabilir, çocuğun bir özelliğine bakarak diğer bütün özelliklerini de genelleyip çocuğun gözlenen farklı davranışlarını ayırt edemez. Bu gibi problemlerle karşılaşmamak için çocukların bağımsız öğrenme davranışlarını ve yürütücü işlevlerini birebir olarak uygulamalarla



veya sınıf içinde araştırmacının kendi gözlemleriyle değerlendirilebilir. Ya da derinlemesine görüşmelerin yapılabileceği nitel veya karma çalışmalar yapılabilir.

### **5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

Bu araştırmanın sonuçları öncelikle erken çocukluk eğitim sınıflarının niteliğinin çocukların yürütücü işlevleri için önemini ortaya koymuştur. Çocuklara daha fazla nitelikli sınıf ortamı sunularak çocukların yürütücü işlev becerileri kazanması desteklenebilir. Erken çocukluk eğitimi sınıflarının niteliği çeşitli boyutlardan oluşmaktadır. Literatür kısmında da tartışılan sınıfın fiziksel düzeni, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi, program gibi unsurların niteliğinin arttırılması gerekliliği açıktır. Öğretmenler, bu unsurlar hakkında bilgi sahibi olmalı ve niteliği değerlendirebilecek becerilere sahip olmalılardır. Öğretmenlerin bu konuda desteklemek için eğitim fakülteleri programlarında ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde bu konuların yer alması önerilebilir.

Ayrıca sonuçlar, okul öncesi dönem çocukların yürütücü işlev becerilerinin bağımsız öğrenme davranışlarını yordadığını göstermektedir. Akademik başarı için önemli bir alt beceri olan bağımsız öğrenme davranışları, yürütücü işlevlerin desteklenmesi ile geliştirilebilir. Bu nedenle yürütücü işlev becerilerini hem uygulanan okul öncesi eğitim programlarında yer bulmalı hem de öğretmenler bu konuda eğitim almalıdır.

## KAYNAKÇA

- Acar, I. H., Veziroğlu-Çelik, M., Rudasill, K. M. and Sealy, M. A. (2022). Preschool children's self-regulation and learning behaviors: The moderating role of teacher-child relationship. *Child & Youth Care Forum*, 51, 1-18.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adak Özdemir, A. (2018). Okulöncesi eğitimde kaliteye ilişkin çocuk görüşleri: Fiziksel ortam, akran ilişkileri ve etkinlikler. *Turkish Studies Educational Studies*, 13 (11), 33-53.
- Allan, N. P., Hume, L. E., Allan, D. M., Farrington, A. L., & Lonigan, C. J. (2014). Relations between inhibitory control and the development of academic skills in preschool and kindergarten: a meta-analysis. *Developmental psychology*, 50(10), 2368.
- Anderson, G. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8 (2), 71-82.
- Anderson, G. (2008). *Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective*. New York: Psychology Press.
- Anderson, J. C. and Gerbing D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49 (2), 155-173.
- Anderson, P. J. (2008). Towards a Developmental Model of Executive Function. Vicki Anderson, Rani Jacobs, Peter J. Anderson (Eds.), In *Executive Function and the Frontal Lobes a Lifespan Perspective* (p. 3-21). New York: Taylor Francis.
- Anderson, P. J. and Reidy, N. (2012). Assessing executive function in preschoolers. *Neuropsychology Review*, 22 (4), 345-360.
- Apak, Y. M. (2022). *Geleneksel Çocuk Oyunlarıyla Bütünleştirilmiş Okul Öncesi Eğitim Etkinliklerinin Çocukların Bağımsız Öğrenme Davranışları İle Ebeveyn Çocuk İlişisine Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arabacı, F. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 ay arası çocukların özdüzenleme becerilerinin incelenmesi: Karaman ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arabacı, F. and Kamaraj, I. (2023). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 ay arası çocukların özdüzenleme becerilerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 57 (57), 242-259.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programları*. İstanbul: YAPA Yayınları.
- Arıkan, A. (2016). Highscope programı. F. Temel (Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* içinde (s. 359-403). Ankara: Vize Publishing.

- Arslan, H. H. and Pekdoğan, S. (2021). Okul öncesi dönemde 60-72 ay çocuklara yönelik hazırlanan öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimine etkisi. *Journal of History School (JOHS)*, 14 (LIII), 2753-2774.
- Arslan, Ö., Çavunt, F., Çoban, A., Dinç, E., Erkoç, A., Karan, S. Ş. ve Yavuz, E. A. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5 (2), 180-199.
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1313-1330.
- Backer-Grøndahl, A., Nærde, A. and Idsoe, T. (2019). Hot and cool self-regulation, academic competence, and maladjustment: Mediating and differential relations. *Child Development*, 90 (6), 2171-2188.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in cognitive sciences*, 4 (11), 417-423.
- Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual review of psychology*, 63, 1-29.
- Baddeley, A. D. ve Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 8, 47-89. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1189. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1995). Self-Efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.). In *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies* (p. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121 (1), 65.
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. and Murphy, K. R. (2010). Impairment in occupational functioning and adult ADHD: the predictive utility of executive function (EF) ratings versus EF tests. *Archives of clinical neuropsychology*, 25 (3), 157-173.
- Baştürk, R. ve Işıkoğlu, N. (2008). Analyzing process quality of early childhood education with many facet rash measurement model. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8 (1), 7-32.
- Bayley, R. and Featherstone, S. (2013). *Independent Learning in the Foundation Stage*. London: A&C Black.
- Beck, D. M., Schaefer, C., Pang, K ve Carlson, S. M. (2011). Executive function in preschool children: Test-retest reliability. *Journal of Cognition and Development*, 12, 169-193.

- Belfield, C., Nores, M., Barnett, W. S. and Schweinhart L. (2005). Updating the economic impacts of the High/Scope Perry Preschool Program. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27 (3), 245-262. <https://doi.org/10.3102/01623737027003245>
- Best, J. R. and Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child development*, 81 (6), 1641-1660.
- Blair, C. and Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation. K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Eds.), In *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (p. 300–320). New York, NY: Guilford Press.
- Blair, C. ve Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: Promotion of self-regulation and the prevention of early school failure. *Development and Psychopathology*, 20 (3), 899-911. doi: 10.1017/S0954579 408000436
- Blin, F. (1998). Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia. *Études de linguistique appliquée: revue de didactologie des langues-cultures*, (110), 215-226.
- Bodrova, E. and Leong, D. J. (2017). *Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (Çev: G. Haktanır, Trans. Eds; T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz, E. Kalkan) Ankara: Anı Publishing.
- Botsoglou, K., Beazidou, E., Kougioumtzidou, E. and Vlachou, M. (2019). Listening to children: Using the ECERS-R and Mosaic approach to improve learning environments: a case study. *Early Child Development and Care*, 189 (4), 635-649.
- Brock, L. L., Rimm-Kaufman, S. E., Nathanson, L. and Grimm, K. J. (2009). The contributions of 'hot'and 'cool'executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (3), 337-349.
- Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., Garrett-Peters, P. T. and Family Life Project Key Investigators. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early childhood research quarterly*, 36, 212-222.
- Brown, L. S. and Wright, J. (2001). Attachment theory in adolescence and its relevance to developmental psychopathology. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 8, 15-32.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford publications.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. and Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early childhood research quarterly*, 25 (2), 166-176.
- Campbell, F. A. and Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65, 684-698.

- Canbeldek, M. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Caporaso, J. S., Marcovitch, S. and Boseovski, J. J. (2021). Executive function and the development of social information processing during the preschool years. *Cognitive Development*, 58, 101018.
- Carlson, S. M. and Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72 (4), 1032-1053.
- Carlson, S. M., Davis, A. C. and Leach, J. G. (2005). Less is more: Executive function and symbolic representation in preschool children. *Psychological Science*, 16 (8), 609- 616.
- Carlson, S. M., Mandell, D. J. and Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: Stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental psychology*, 40 (6), 1105.
- Carlson, S. M., Moses, L. J. and Breton, C. (2002). How specific is the relation between executive function and theory of mind? Contributions of inhibitory control and working memory. *Infant and Child Development*, 11, 73–92.
- Carlson, S. M., Zelazo, P. D. and Faja, S. (2013). Executive function. P. D. Zelazo (Ed.). In *Oxford handbook of developmental psychology, Vol. 1: Body and mind* (p. 706-742). New York: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199958450.013.0025
- Cole, D.A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Cook, C. J., Howard, S. J., Scerif, G., Twine, R., Kahn, K., Norris, S. A. and Draper, C. E. (2019). Associations of physical activity and gross motor skills with executive function in preschool children from low-income South African settings. *Developmental science*, 22 (5), 1-13.
- Cooper-Kahn, J. and Foster, M. (2013). *Boosting executive skills in the classroom: A practical guide for educators*. USA: John Wiley & Sons.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T. and Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14 (3), 339-361.
- Curran, P. J., West, S. G. and Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1 (1), 16–29.
- Çakar, D. A., Deniz, K. Z., Teke, N., Baş, T., Kılınçcı, E. ve Aksoy, N. (2022). Erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 1-34.
- Çelik, H. (2016). *Links between executive functions and school readiness*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul : Özyeğin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, M. ve Kök, M. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımın önemi. *KKEF Dergisi*, 15, 158-168.

- Çiftçi, H. A., Uyanık, G. and Acar, İ. H. (2020). Çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanteri Türkçe formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4 (3), 762-787.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 1-11.
- Çukur, D. ve Delice-Güller, E. (2011). Erken çocukluk döneminde görsel algı gelişimine uygun mekân tasarımı. *Aile ve Toplum*, 12 (7), 25-36.
- Dahlberg, G., Moss, P. and Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Philadelphia: Falmer Press.
- Dawson, P. and Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention* (2. baskı). New York, NY: Guilford.
- De Luca, C. R. and Leventer, R. J. (2010). Developmental trajectories of executive functions across the lifespan. In *Executive functions and the frontal lobes* (p. 57-90). U.K.: Psychology Press.
- Decker, C. A. and Decker, J. R. (2005). *Planing administering early childhood programs*. Pearson New Jarsey: Merril Prentice.
- Demiriz, S., Karadag, A. and Ulutas, I. (2003). *Educational environment and equipment in preschool education institutions*. Ankara: Ani Publishing.
- Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 335-341. doi:10.1177/09637214 12453722.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Dignath, C. and Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and learning*, 3, 231-264.
- Dignath, C., Büttner, G. and Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn SRL strategies most effectively? A meta-analysis on selfregulation training programmes. *Educational Research Review*, 3 (2),101-129.
- Domínguez, X., Vitiello, V. E., Maier, M. F. and Greenfield, D. B. (2010). A longitudinal examination of young children's learning behavior: Child-level and classroom-level predictors of change throughout the preschool year. *School Psychology Review*, 39 (1), 29-47.
- Dönmez, B. (2008). Okul ve sınıf ergonomisi ya da insanı incelemek. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 4 (11), 10-14
- Driggers-Jones, L. P. (2017). *Exploring the Relationship between Physical Activity and Executive Function in Early Childhood Populations: An Investigation of Maternal Encouragement of Activity*. Doctoral dissertation, U.S.A.:East Tennessee State University.

- Epstein, A. S. and Schweinhart, L. J. (2018). Educational tenets of the HighScope curriculum. M. Fler and B. Van Oers (Eds.). In *International Handbook of Early Childhood Education* (p. 1347-1377). The Netherlands: Springer.
- Ertük, H. G. (2015). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fisk, J. E. and Sharp, C. A. (2004). Age-related impairment in executive functioning: Updating, inhibition, shifting, and access. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 26 (7), 874-890.
- Fuhs, M. W. and Day, J. D. (2011). Verbal ability and executive functioning development in preschoolers at Head Start. *Developmental psychology*, 47 (2), 404-416. <https://doi.org/10.1037/a0021065>
- Fuster, J. M. (2002). Frontal lobe and cognitive development. *Journal of neurocytology*, 31(3-5), 373-385.
- Gandolfi, E. and Viterbori, P. (2020). Inhibitory control skills and language acquisition in toddlers and preschool children. *Language Learning*, 70 (3), 604-642.
- Gandolfi, E., Traverso, L., Zanobini, M., Usai, M. C., & Viterbori, P. (2021). The longitudinal relationship between early inhibitory control skills and emergent literacy in preschool children. *Reading and Writing*, 1-25.
- Garon, N., Bryson, S. E. and Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134 (1), 31-60.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B. and Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*, 40, 177-190.
- Gioia, G. A. and Isquith, P. K. (2004). Ecological assessment of executive function in traumatic brain injury. *Developmental Neuropsychology*, 25 (1-2), 135-158.
- Göl-Güven, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde alan tasarımı ve kullanımı: Kültürler arası karşılaştırma. *İlköğretim Online*, 16 (4), 1732-1752.
- Güçhan Özgül, S. (2011). Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, G. (2015). Okul öncesi eğitim programı. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi Eğitime Giriş* içinde (s. 67-115). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Happaney, K., Zelazo, P. D. and Stuss, D. T. (2004). Development of orbitofrontal function: Current themes and future directions. *Brain Cognition*, 55 (1), 1-10.
- Haramboure, F. (1996). L'autonomie des enseignants de langue de spécialité un gage d'innovation raisonnée. *ASp (la revue du GERAS)*, 11 (14), 265-271.
- Harvey, H. A. (2012). Executive function development and early mathematics: Examination of dual language learners. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 73 (1-A), 70.



- Harvey, H. A. and Miller, G. E. (2017). Executive function skills, early mathematics, and vocabulary in head start preschool children. *Early Education and Development*, 28 (3), 290-307.
- Havu-Nuutinen, S. and Niikko, A. (2014). Finnish primary school as a learning environment for six-year-old preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (5), 621-636. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.969084>.
- Heaton, R. K. (1981). *A Manual for the Wisconsin Card Sorting Test*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Holt, N. (2010). *Bringing the High Scope approach to your early years practice*. USA: Routledge.
- Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53-60.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant D., Early D., Clifford R. and Barbarin O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in prekindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27–50.
- Hu, L. T ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hughes, C. (2011). Changes and challenges in 20 years of research into the development of executive functions. *Infant and Child Development*, 20 (3), 251-271. doi: 10.1002/icd.736
- Hughes, C. and Ensor, R. (2011). Individual differences in growth in executive function across the transition to school predict externalizing and internalizing behaviors and selfperceived academic success at 6 years of age. *Journal of experimental child psychology*, 108 (3), 663-676.
- Hughes, C. and Graham, A. (2002). Measuring executive functions in childhood: Problems and solutions? *Child and adolescent mental health*, 7 (3), 131-142.
- Huizinga, M., Dolan, C. V. and Van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, 44 (11), 2017-2036.
- Huntsman, L. (2008). *Determinants of quality in child care: A review of the research evidence*. Centre for Parenting and Research, NSW Department of Community Services
- Isquith, P. K., Gioia, G. A. and Espy, K. A. (2004). Executive function in preschool children: Examination through everyday behavior. *Developmental neuropsychology*, 26 (1), 403-422.
- Işıkoglu Erdoğan, N. ve Canbeldek, M. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalitelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 186- 196.
- Jacques, S. and Zelazo, P. D. (2001). The Flexible Item Selection Task (FIST): A measure of executive function in preschoolers. *Developmental neuropsychology*, 20 (3), 573- 591.



- Jalongo, M. R., Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J. and Mutuku, M. (2004). Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 32 (3), 143-155.
- Jurado, M. B. and Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding. *Neuropsychology review*, 17 (3), 213-233.
- Jusienė, R., Rakickienė, L., Breidokienė, R. and Laurinaitytė, I. (2020). Executive function and screen-based media use in preschool children. *Infant and Child Development*, 29 (1), 1-13.
- Kachmar, S. P. (2008). *Early childhood classroom quality and preschool learning behaviors*. Doctoral dissertation, U.S.A.: Duquesne University.
- Kamay, P.O. ve Köşker, Ş.Ö. (2006). *İlk fen deneyimlerim*. Ankara: SMG Yayıncılık.
- Karademir, A. ve Akman, B. (2021). Farklı bakış açılarıyla okul öncesi eğitimde kalite unsurları: Nitel bir araştırma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10 (1), 181-206.
- Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekansal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, 32 (2), 307-320.
- Kerr, A. and Zelazo, P. D. (2004). Development of "hot" executive function: The children's gambling task. *Brain and Cognition*, 55, 148-157.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling* (Second Ediciton). NY: Guilford Publications, Inc.
- Korotov, V. M. (1992). Students' self-directed activity in class. *Russian Education and Society*, 34, 22–33. <http://dx.doi.org/10.2753/RES1060-9393340222>
- Kritchvesky, S. and Prescott, E. (1969). *Physical space: planning environments for young children*. Washington, DC: NAEYC
- Leana-Taşçılar, M. Z. ve Cinan, S. (2014). Üstün ve normal öğrencilerin yönetici işlevlerinin ve çalışma belleklerinin değerlendirilmesi ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim programının uygulanması. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 2(1),42-57.
- Lee, K., Bull, R. and Ho, R. M. (2013). Developmental changes in executive functioning. *Child development*, 84 (6), 1933-1953.
- Lehto, J. E., Juujärvi, P., Kooistra, L. and Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 59-80.
- Lehto, J. E., Juujärvi, P., Kooistra, L. ve Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, 21 (1), 59-80.
- Lezak, M. D. (1983). *Neuropsychological assessment* (2.baskı). Oxford: Oxford University Press

- Lezak, M. D. (1995). Executive functions and motor performance. *Neuropsychological assessment*, 650-685.
- Lim, P. P. L. and Bahauddin, A. (2019). Factors for consideration to achieve a contextually appropriate physical environment in Malaysian preschools. *International Journal of Early Years Education*, 27 (4), 391-408. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1507903>.
- Loomis, A. M., Freed, S., & Coffey, R. (2023). Inhibitory control, student–teacher relationships, and expulsion risk in preschools: An indirect effects path analysis. *Early Childhood Education Journal*, 51(1), 179-188.
- Lorsbach, A. and Jinks, J. (1999). Self-efficacy theory and learning environment research. *Learning Environments Research*, 2 (2), 157-167. <https://doi.org/10.1023/A:1009902810926>
- Luria, A. R. (1966). *Higher cortical functions in man*. Oxford, England: Basic Books.
- Luria, A. R. (1973). The frontal lobes and the regulation of behavior. K.H. Pribram and A.R. Luria (Eds.), In *Psychophysiology of the frontal lobes* (p. 3-26). New York: Academic Press.
- MacKinnon, D. P., Fairchild, A. J. and Fritz, M. S. (2007). Mediation analysis. *Annual Review of Psychology*, 58, 593–614. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085542>.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. and McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Martin, M. M. and Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11 (1), 1-9.
- Maxwell, L. E. (2007) Competency in child care settings, the role of the physical environment, environment and behavior. *Sage Publications*, 39 (2), 229-245.
- McCabe, L. A., Cunningham, M. and Brooks-Gunn, J. (2004). The development of self-regulation in young children. R. F. Baumeister and K.D. Vohs (Eds.), In *Handbook of the self-regulation: Research theory and applications* (p. 340-356). New York: Guilford Press.
- McClelland, M. M., Acock, A. C. and Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early childhood research quarterly*, 21 (4), 471-490.
- McDermott, P. A., Leigh, N. M. and Perry, M. A. (2002). Development and validation of the preschool learning behaviors scale. *Psychology in the Schools*, 39 (4), 353-365.
- McDermott, P. A., Rikoon, S. H. and Fantuzzo, J. W. (2014). Tracing children’s approaches to learning through Head Start, kindergarten, and first grade: Different pathways to different outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 106 (1), 200-213.
- McDermott, P. A., Rikoon, S. H., Waterman, C. and Fantuzzo, J. W. (2012). The preschool learning behaviors scale: Dimensionality and external validity in head start. *School Psychology Review*, 41 (1), 66-81.

- MEB (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2013a). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB (2013b). *Erken çocukluk eğitim kurumlarında fiziksel özellikler ve personel*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2014). Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği.  
[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon\\_0/ilkveokuloncyon\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html)  
(Erişim Tarihi: 21.09.2023)
- Meuwissen, A. S. and Zelazo, P. D. (2014). Hot and cool executive function: Foundations for learning and healthy development. *Zero to Three*, 35 (2), 18-23.
- Meyer, B., Haywood, N., Sachdev, D. and Faraday, S. (2008). *Independent Learning: Literature Review (Research Rep. No. DCSF-RR051)*. London: Learning and Skills Network.
- Meyer, B., Haywood, N., Sachdev, D. and Faraday, S. (2008). What is independent learning and what are the benefits for students. *Department for Children, Schools and Families Research Report*, 51, 1-6.
- Miller, M. R., Giesbrecht, G. F., Müller, U., McInerney, R. J. and Kerns, K. A. (2012). A latent variable approach to determining the structure of executive function in preschool children. *Journal of Cognition and Development*, 13 (3), 395–423. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.585478>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). 2023 eğitim vizyonu. [https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023\\_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf) (Erişim Tarihi: 09.12.2023).
- Miyake, A. and Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 8–14.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. and Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41 (1), 49-100.
- Moilanen, K. L., Shaw, D. S., Dishion, T. J., Gardner, F., & Wilson, M. (2010). Predictors of longitudinal growth in inhibitory control in early childhood. *Social development*, 19(2), 326-347.
- Mok, M. M. C. and Chen, Y. C. (2001). A theory of self-learning in a networked human and IT environment: implications for education reforms. *The International Journal of Educational Management*, 15 (4), 172-86.
- Monette, S., Bigras, M. and Lafrenière, M. A. (2015). Structure of executive functions in typically developing kindergarteners. *Journal of experimental child psychology*, 140, 120-139. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.07.005>

- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Pun, W. H. and Maczuga, S. (2019). Kindergarten children's executive functions predict their second-grade academic achievement and behavior. *Child development*, 90 (5), 1802-1816.
- Mueller, R. O. and Hancock, G. R. (2008). Best practices in structural equation modeling. *Best practices in quantitative methods*, 488-508.
- Muthén, L. K. and Muthén, B. O. (2004). *Mplus user's guide: statistical analysis with latent variables: User's guide*. Muthén & Muthén.
- NAEYC. (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. *The National Association for the Education of Young Children*, 1-32.
- 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.
- Nelson, J. M., James, T. D., Chevalier, N., Clark, C. and Espy, K. A. (2016). Structure, measurement and development of preschool executive function. J. Griffin, P. McCardle ve L. Freund (Eds.), In *Executive function in preschool-age children* (p. 65–89). Washington, DC: APA.
- Nguyen, T. and Duncan, G. J. (2019). Kindergarten components of executive function and third grade achievement: A national study. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 49-61.
- Nores, M., Belfield, C. R., Barnett, W. S. and Schweinhart, L. (2005). Updating the economic impacts of the High/Scope Perry Preschool program. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27 (3), 245-261.
- Ogelman, H. G., Sarac, S. and Özbilen, A. E. (2023). Okul öncesinde sosyal becerilerin öğrenmede öz düzenleme düzeyini yordayıcı etkisi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9 (2), 1-11.
- Ogelman, H. G., Sarac, S., Kahveci, D. and Akdoğan, S. (2022). Akran şiddetine maruz kalma ve öğrenmede öz düzenleme değişkenleri açısından okul öncesinde okula uyum. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 6 (1), 102-112.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları 17
- Ozkal, K., Tekkaya, C., Cakiroglu, J. and Sungur, S. (2009). A conceptual model of relationships among constructivist learning environment perceptions, epistemological beliefs, and learning approaches. *Learning and Individual Differences*, 19 (1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.05.005>
- Öğütçen, A. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ve geometrik şekil algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbey, S., Erata, F. ve Yavuz, K. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında iyi oluş ve psikolojik sağlık: değer davranışlarının ve öz düzenleme becerilerinin yordayıcı etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (44), 351-383.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Özgül, S. G. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özmenteş, S. (2008). Self-regulated learning strategies in instrument education. *Journal of the Faculty of Education*, 9 (16), 157-175.
- Özyürek, A. ve KILINÇ, N. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerine etkisi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 125-138.
- Pennington, B. F. and Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37 (1), 51-87.
- Phillips, D. A. and Shonkoff, J. P. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington D.C.: National Academies Press.
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), In *Handbook of Self-Regulation* (p. 451- 502). San Diego, CA: Academic.
- Roeser, R. W., Midgley, C. and Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88 (3), 408. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.408>.
- Ruffini, C., Marzocchi, G. M. and Pecini, C. (2021). Preschool Executive Functioning and Child Behavior: Association with Learning Prerequisites?. *Children*, 8 (11), 964.
- Rutherford, H. J. V., Wallace, N. S., Laurent, H. K. and Mayes, L. C. (2015). Emotion regulation in parenthood. *Developmental Review*, 36, 1–14. doi:10.1016/j.dr.2014.12.008
- Sankalaite, S., Huizinga, M., Dewandeleer, J., Xu, C., de Vries, N., Hens, E. and Baeyens, D. (2021). Strengthening executive function and self-regulation through teacher-student interaction in preschool and primary school children: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 718262.
- Saraç, S. ve Ogelman, H. G. (2022). *Bağımsız öğrenen çocuklar*. Ankara: Yeni İnsan Yayınevi.
- Saraç, S., Abanoz, T. ve Ogelman, H. G. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2 (3), 1-11.
- Saraç, S., Karakelle, S. ve Whitebread, D. (2019). Okul öncesi çocuklar için bağımsız öğrenme davranışları ölçeği 3-5 (BÖD 3-5): Türkçe Formu için Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *İlköğretim Online*, 18 (3), 1093-1106.
- Schumacker, R.E. ve Lomax, R.G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D. and Zimmerman, B. (1994). *Self-Regulation of learning and performance*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.



- Selimbocaoğlu, A. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının incelenmesi: kırşehir ili örneği. *Turkish Studies*, 12 (28), 651-662.
- Serdaroğlu, H. U. (2019). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesi ile çocukların dil gelişim düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Shaari, M. F. and Ahmad, S. S. (2016). Physical learning environment: Impact on children school readiness in Malaysian preschools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 222, 9-18.
- Shallice, T. (1982). Specific Impairments of Planning. *Biological Sciences*, 298, 199-209.
- Shallice, T. (1988). *From neuropsychology to mental structure*. New York: Cambridge University Press.
- Shing, Y. L., Lindenberger, U., Diamond, A., Li, S. C. and Davidson, M. C. (2010). Memory maintenance and inhibitory control differentiate from early childhood to adolescence. *Developmental Neuropsychology*, 35, 679-697. <http://dx.doi.org/10.1080/87565641.2010.508546>
- Smith, K. E. (1997). Student teachers' beliefs about developmentally appropriate practice: pattern, stability, and the influence of locus of control. *Early Childhood Research Quarterly*, 12 (2), 221-243.
- Son, S. H. C., Choi, J. Y., & Kwon, K. A. (2019). Reciprocal associations between inhibitory control and early academic skills: Evidence from a nationally representative sample of head start children. *Early Education and Development*, 30(4), 456-477.
- Sönmez, İ. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının erken öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42, 893-898.
- Storbeck, J. and Maswood, R. (2016). Happiness increases verbal and spatial working memory capacity where sadness does not: Emotion, working memory and executive control. *Cognition and Emotion*, 30 (5), 925-938.
- Stuss, D. T. and Alexander, M. P. (2000). Executive functions and the frontal lobes: A conceptual view. *Psychological research*, 63 (3), 289-298.
- Şahin, S. (2010). 0 - 6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: fiziksel ve sosyalduygusal gelişim. İ. Diken (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi* içinde (s. 92-133). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şenol, F. B. and Turan, F. (2022). Çocuklarda öz-düzenleme, erken akademik yeterlik ve erken okuryazarlık: sosyoekonomik risk durumuna göre inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 51-73.
- Şepitci Sarıbaş, M. and Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 Yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Journal of International Social Research*, 12 (63), 867-884.

- Tuncer, N. (2018). *Okul öncesi çocuklarının yürütücü işlevlerinin gelişimini desteklemeye yönelik öğretmen eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Tunçeli, H. İ. ve Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 1-12.
- Tuzcuoğlu, N., Azkeskin, K. E., Küsmüs, G. İ. and Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 607-623.
- Uludağ, Z. (2008). İnsan ve mekân ilişkisinde okul. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Dergisi*, 11, 23-31.
- Uyanık, G., Bayındır, D. VE Değirmenci, Ş. (2021). Akademik ve sosyal duygusal okula hazır bulunuşluk ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (79), 1090-1104.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (2), 118-134.
- Veziroglu-Celik, M. and Acar, I. H. (2018). The association between learning behaviours and social competence of Turkish preschool children. *Early Child Development and Care*, 190 (12), 1844-1854.
- Visier-Alfonso, M. E., Sánchez-López, M., Martínez-Vizcaíno, V., Jiménez-López, E., Redondo-Tébar, A. and Nieto-López, M. (2020). Executive functions mediate the relationship between cardiorespiratory fitness and academic achievement in Spanish schoolchildren aged 8 to 11 years. *PLoS One*, 15 (4), e0231246.
- Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J. and Yoshikawa, H. (2013). Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive function skills in an urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (2), 199-209.
- Welsh, M. C. and Pennington, B. F. (1988). Assessing frontal lobe functioning in children: Views from developmental psychology. *Developmental neuropsychology*, 4 (3), 199-230.
- Whitebread, D. (2000). *The psychology of teaching and learning in the primary school*. U.K.: Routledge Falmer.
- Whitebread, D. and Neilson, K. (2000). The contribution of visual search strategies to the development of pedestrian skills by 4-11 year-old children. *British journal of educational psychology*, 70 (4), 539-557.
- Wiebe, S. A., Espy, K. A. and Charak, D. (2008). Using confirmatory factor analysis to understand executive control in preschool children: I. Latent structure. *Developmental Psychology*, 44 (2), 575-587. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.2.575>
- Wolfe, C. D. ve Bell, M. A. (2007). The integration of cognition and emotion during infancy and early childhood: Regulatory processes associated with the development of working memory. *Brain and Cognition*, 65, 3-13.

- Zelazo, P. D. (2006). The dimensional change card sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1 (1), 297–301.
- Zelazo, P. D. (2015). Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain. *Developmental Review*, 38, 55-68.
- Zelazo, P. D. and Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360.
- Zelazo, P. D. and Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. U. Goswami (Ed.). In *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (p. 445-469). U.S.A.: Blackwell Publishers
- Zelazo, P. D. ve Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6 (4), 354– 360. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x>
- Zelazo, P. D. ve Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. U. Goswami (Ed.). In *Handbook of Childhood Cognitive Development* (p. 445– 469). Oxford, England: Blackwell.
- Zelazo, P. D., Blair, C. B. and Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education (NCER 2017-2000)*. Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Zelazo, P. D., Muller, U., Frye, D. and Marcovitch, S. (2003). The Development of Executive Function in Early Childhood. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 68 (3), 1-157.
- Zembat, R. (2007). Okul öncesi eğitimde nitelik. Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* içinde (s. 25-45). Ankara: Morpa Yayınevi
- Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 301-313.



## EKLER

### Ek-1. Etik Kurul Onayı

T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KOMİSYONU  
ONAY BELGESİ

Balıkesir Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Tuğba SÜMBÜL'ün Öğretim Üyesi Doç. Dr. Dilan BAYINDIR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Yürütücü İşlevlerin Erken Çocukluk Eğitimi Sınıflarının Niteliği ve Çocukların Bağımsız Öğrenme Davranışları Arasındaki Aracı Rolü " başlıklı Yüksek Lisans Tezinde Kullanılması Düşünülen Anket Formu için bilimsel etik kurul onay belgesi talebi komisyonumuzca değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur.  
11.10.2022

Komisyon Başkanı  
Prof. Dr. Mehmet NARLI

Prof. Dr. Elif ÇİMEN  
Üye

Prof. Dr. Cevdet AVCIKURT  
Üye

Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU  
Üye

Prof. Dr. Uğur GÜRGAN  
Üye

## Ek-2. Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Dilekçesi



T.C.  
BALIKESİR VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99191664-605.01-64140475  
Konu : Araştırma İzni

23.11.2022

VALİLİK MAKAMINA  
BALIKESİR

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgesi.

b) Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğünün 15/11/2022 tarih ve 199484 sayılı yazısı.

<b>Başvuru Sahibinin Adı Soyadı</b>	Tuğba SÜMBÜL
<b>Danışmanı</b>	Doç. Dr. Dilan BAYINDIR
<b>Kurumu/Üniversite/Görev Yeri</b>	Balıkesir Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü
<b>Alan/Bölüm</b>	Temel Eğitim ABD/ Okul Öncesi Eğitimi
<b>Tez,Araştırma veya Anketin Konusu</b>	"Yürütücü İşlevlerin Erken Çocukluk Eğitimi Sınıflarının Niteliği ve Çocukların Bağımsız Öğrenme Davranışları Arasındaki Aracı Rolü"
<b>Başvuru Tarihi</b>	17.11.2022 <b>Başvuru Sayısı</b> 63652355
<b>Çalışma Başlama Tarihi</b>	31.12.2022
<b>Çalışma Bitiş Tarihi</b>	02.06.2023
<b>Veri Toplama Araçları</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği</li><li>Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formu</li><li>Okul Öncesi Çocuklar İçin Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği 3-5</li><li>Veli Onam Formu</li></ul>
<b>Araştırma Türü</b>	Yüksek Lisans Tezi
<b>ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ</b>	
Balıkesir ili Altıeylül ve Karesi ilçelerinde resmi bağımsız anaokulları ile ilkököl bünyesindeki anasınıflarında öğrenim gören öğrenciler ile kurumlarda görev yapan öğretmenlere uygulanacaktır.	

17/11/2022 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının, içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, Araştırma Uygulama İzinleri konulu ilgi (a) genelge gereğince, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğretmen, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa URAS  
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (7 Sayfa)

OLUR  
23.11.2022  
Ali TATLI  
Vali a.  
İl Milli Eğitim Müdürü

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Kasaplar Mahallesi Sındırgı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR

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

Telefon No : (0 266) 277 10 49

Bilgi için: Hasan KARADEMİR

E-Posta: [stratejigelistirme10@meb.gov.tr](mailto:stratejigelistirme10@meb.gov.tr)

İnternet Adresi: [balikesir.meb.gov.tr](http://balikesir.meb.gov.tr)

Unvan : V.H.K.İ.

Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

Faks: 0 266) 277 10 66

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **cb43-06f1-3142-b288-a144** kodu ile teyit edilebilir.

### Ek-3. Veli Onam Formu

## VELİ İZİN FORMU

Sayın Veli;

“Yürütücü İşlevlerin Erken Çocukluk Eğitimi Sınıflarının Niteliği ve Çocukların Bağımsız Öğrenme Davranışları Arasındaki Aracı Rolü” konulu bir araştırma yürütmekteyim. Araştırmaya 48-60 ay arasındaki çocuklar kabul edilmektedir. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formu yaklaşık 20 dakika Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği uygulaması yaklaşık 15 dakika sürmektedir. Ölçeklerin tümü, bu formu onaylayan velilerin çocukları için, **öğretmenler** tarafından doldurulacaktır.

Araştırma, T.C. Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**. Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece tarafımdan değerlendirilecektir.

Bu çalışmada çocuğunuzun bulunmasını istiyorsanız, lütfen aşağıdaki formu doldurarak öğretmene teslim ediniz. Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz.

Araştırmacı : Tuğba Sümbül / Balıkesir Üniversitesi

*Velisi bulunduğum ..... sınıfı öğrencisi*  
.....  
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına  
*izin veriyorum.* (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri  
gönderiniz\*).

.../.../.....

Çocuğun Okulu:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

## Ek-4. Öğretmen Demografik Bilgi Formu



**T. C.**  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**

**Sevgili Öğretmenimiz,**

Bu anket, “Yürütücü İşlevlerin Erken Çocukluk Eğitimi Sınıflarının Niteliği ve Çocukların Bağımsız Öğrenme Davranışları Arasındaki Aracı Rolü” konulu çalışma kapsamında geliştirilmiştir. Verdiğiniz bilgiler sadece bu araştırma kapsamında kullanılacak ve başka kişilerle paylaşılmayacaktır. Katkılarınız ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Tuğba SÜMBÜL

### **Öğretmen Bilgi Formu**

Formu doldurduğunuz tarih: Gün..... Ay .....Yıl .....

Görev yaptığınız okul türü: Özel ( ) Resmi ( )

**1. Cinsiyetiniz:**

- a. Kadın
- b. Erkek

**2. Yaşınız .....**

**3. Mezun olduğunuz üniversite: .....**

4. Mezun olduğunuz bölüm.....
5. Lisansüstü eğitim mezunu musunuz?  
Evet yüksek lisans mezunuyum ( ) Evet doktora mezunuyum ( ) Hayır ( )
6. Kaç yıldır öğretmen olarak çalışıyorsunuz: .....
  
7. Sizce çalıştığınız okulda velilerin gelir durumu aşağıdakilerden hangisidir?  
Lütfen uygun olanı işaretleyiniz.
  - a. Üst
  - b. Orta
  - c. Alt



**EK-5: Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (3-5 yaş) BÖD-3-5 Örnek Maddeler**

**Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (3-5 yaş)  
BÖD-3-5**

*Saraç, Karakelle & Whitebread (2019)*

Çocuğun Adı-Soyadı	
Cinsiyeti	
Doğum Tarihi (g/a/y)	
Uygulama Tarihi (g/a/y)	
Uygulamayı Yapan	
Okul	Özel ( ) Devlet ( )

DAVRANIŞLAR	Hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Her zaman
1- Kendisinin ve başkalarının davranışları ve bunların sonuçları hakkında konuşabilir.				
2- Yeni uğraşılara girişirken güvenlidir.				

## EK-6. Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği(EÇSODÖ) Örnek Maddeler

### ERKEN ÇOCUKLUK SINIF ORTAMI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (EÇSODÖ)

Sayın Öğretmen,

Bu ölçme aracı ile erken çocukluk eğitimi kurumlarında çalışan öğretmenlerin sınıfında çocuklara sağladıkları eğitim ortamları değerlendirilmektedir. Aşağıda yer alan ifadeleri ve açıklamaları okuyarak size uygun olan seçeneği (X) işaretleyiniz.

İFADELER	NASIL GÖZLENİR?	H i ç b i r Z a m a n	N a r d a n c i r n	A r a n a	G e r c e n i l e	H e r Z a m a n
1. Öğrenme merkezlerinde yeterli sayıda materyal bulundururum.	Örneğin, aynı anda birkaç çocuğun birlikte oynayabilmelerine olanak tanıyan, yeterli sayıda materyal bulundurma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Öğrenme merkezlerinde farklı oyun deneyimlerini destekleyecek çeşitlilikte materyal bulundururum.	Örneğin, fen merkezinde bitki ve akvaryumların yanı sıra çeşitli taşlar, kabuklar, doğal ortamların ses efektleri vb. materyallere yer vererek her bir öğrenme merkezinde birden fazla duyu organına hitap edecek şekilde materyalleri bulundurma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## EK-7. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE) Örnek Maddeler

### 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



