

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN PLANLAMA
BECERİ DÜZEYİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Ceyda YANAR

HAZİRAN 2017

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN PLANLAMA
BECERİ DÜZEYİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

CEYDA YANAR

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECEİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR**

HAZİRAN 2017

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Doç.Dr. Sinem Vatanartıran

Enstitü Müdürü

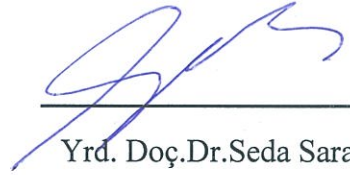
Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Yrd. Doç.Dr. Filiz Shine

Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Yrd. Doç.Dr. Seda Saraç

Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Yrd. Doç.Dr. Seda Saraç BAU, OÖE

Dr. Lili Hurioglu BAU, EYP

Doç.Dr. Sema Karakelle BAU, PSK



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad : Ceyda YANAR

İmza :



ÖZ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN PLANLAMA BECERİ DÜZEYİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yanar, Ceyda

Yüksek Lisans, Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Seda Saraç

Haziran 2017, 47 sayfa

Bu çalışmanın amacı bir okul öncesi kuruma devam eden 60-72 ay öğrencilerin planlama becerilerinin düzeyinin kronolojik yaşa, cinsiyete, okula devam etme süresine ve kardeşi olup olmama durumuna göre incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde özel okula devam etmekte olan 60-72 aylık 82 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere ait demografik bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından Demografik Bilgi Formu oluşturulmuştur. Katılımcıların planlama becerilerinin düzeyi ise Das ve Naglieri (1997) tarafından geliştirilen ve Ergin (2004) tarafından Türkçe standardizasyon çalışması yapılan Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)'nin Planlama alt testi kullanılarak ölçülmüştür. CAS 82 öğrenciye araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanırken demografik formlar öğrencilerin kişisel dosyalarındaki bilgiler doğrultusunda sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Çalışmanın sonuçlarından elde edilen bulgular, öğrencilerin planlama beceri düzeylerinin kronolojik yaşa, cinsiyete, okula devam etme süresine ve kardeşi olup olmama durumuna göre farklılaşmadığını göstermektedir. Elde edilen sonuçların okul öncesi eğitim programlarının hazırlanmasında karar vericilerin süreci daha iyi yorumlamasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Planlama Becerisi, Okul Öncesi Eğitimi, PASS Teorisi

ABSTRACT

INVESTIGATING OF THE PLANNING SKILL LEVEL OF PRESCHOOL STUDENTS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Yanar, Ceyda

MA, Preschool Education Graduate Program

Thesis Manager: Asst. Prof. Seda Saraç

June 2017, 47pages

The aim of this study was to examine the planning skills of 60-72 month old students in terms of chronological age, gender, having siblings and the duration of preschooling. The sample of the study consisted of 82 children of 60-72 month olds are educated in three private schools at Istanbul. For demographic variables, a Demographic Form was developed by the researcher. The level of planning skills was assessed by the Planning subscale of Cognitive Assessment System (CAS) which was developed by Das and Naglieri (1997) and standardized for the Turkish sample by Ergin (2004). CAS forms are applied individually to 82 students by the researcher, demographic forms were filled according to the children's school files. . Findings from the study show that the level of planning skill of the students does not differ with the chronological age, gender, having siblings and the duration of preschooling. The results are thought to help decision makers better interpret the process in the preparation of preschool education programs.

Keywords: Planning Skill, Preschool Education, PASS Theory



Zamanla yarışmanın değerini bilenlere...

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının planlanmasında, araőtırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini bir an olsun bırakmayan, her an ulaşabildiğim ve kurduğu bir cümle ile tezimin bütün akışını deęiőtiren Yrd. Doç. Dr. Seda SARAÇ'a sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Tez konumu belirlediğim andan itibaren attığım her adımda yanımda olarak önce beni, ardından tezimi toparlayan Zeynep YETKİN, kendi içindeki yoğunluğuna rağmen benim için de koőan İrem Burcu KURŐUN, sorduğu sorularla üretmemi sağlayan Dila ÖZÇELİK, bana olan desteğini hiç esirgemeyen Funda TEKELİOğLU ve bu tezi yazarken dik durmamı sağlayan Eda ÇELİK için ne söylesem az, teşekkür ederim.

Son olarak; bütün bu süreci tamamlayacağım konusunda bana olan inançlarını kaybetmedikleri için annem Nur YANAR, babam Melih YANAR ve attığı son üçlük için R. Dilara YÜKSEKBAŐ'a minnettarım.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	v
İTHAF	vi
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
Bölüm 1: Giriş	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Çalışmanın Amacı	2
1.3 Araştırma Soruları	3
1.4 Sayıtlar	4
1.5 Sınırlılıklar	4
1.6 Tanımlar	4
Bölüm 2: Alan Yazın Taraması	5
2.1 Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim ve Eğitim	5
2.2 PASS Teorisi	6
2.3 Planlama	7
2.4 PASS Teorisini Oluşturan Bilişsel İşlemler: Planlama	8
2.4.1. Planlama ile Bağlantılı Diğer Beceriler.....	9
2.4.2. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS): Planlama ve Planlama Alt Testleri.....	9
2.4.2.1. Sayıları Eşleştirme (SE) Alt Testi.....	10
2.4.2.2 Planlanmış Kodlar (PK) Alt Testi.....	10
2.4.2.3. Planlanmış Bağlantılar (PB) Alt Testi.....	11
2.5 Erken Çocukluk Döneminde Planlama	11
2.6 Okul Öncesi Eğitimin Planlama Becerisi Açısından Önemi	12

2.7 Çocuğun Planlama Becerisini Etkileyen Diğer Faktörler	15
2.7.1 Ailenin Sosyoekonomik Durumu	15
2.7.2 Cinsiyet ve Yaş	16
Bölüm 3: Yöntem	18
3.1 Araştırma Modeli	18
3.2 Evren ve Çalışma Grubu	18
3.3 Verilerin Toplanması	22
3.3.1 Veri Kaynakları	22
3.3.2 Veri Toplama Araçları	22
3.3.2.1 Demografik Form	22
3.3.2.2 Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) 5-7 yaş bataryası	22
3.4. Veri Analiz İşlemleri	24
3.5 Sınırlamalar	24
Bölüm 4: Bulgular	27
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:.....	27
4.1.1 Okul Öncesi Öğrencilerin Planlama Becerisi Düzeyinin Yaşa Göre İncelenmesi.....	27
4.1.2 Okul Öncesi Öğrencilerin Strateji Kullanma Becerisi Düzeyinin Yaşa Göre İncelenmesi	28
4.1.3 Okul Öncesi Öğrencilerin Yeni Karşılaştığı Problem Durumlara Çözüm Üretme Beceri Düzeyinin Yaşa Göre İncelenmesi	28
4.1.4 Okul Öncesi Öğrencilerin Dürtüsellik Düzeyinin Yaşa Göre İncelenmesi.....	28
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	29
4.2.1 Okul Öncesi Öğrencilerin Planlama Becerisi Düzeyinin Cinsiyete Göre İncelenmesi	29
4.2.2 Okul Öncesi Öğrencilerin Strateji Kullanma Becerisi Düzeyinin Cinsiyete Göre İncelenmesi	30
4.2.3 Okul Öncesi Öğrencilerin Yeni Karşılaştığı Problem Durumlara Çözüm Üretme Beceri Düzeyinin Yaşa Göre İncelenmesi	30
4.2.4 Okul Öncesi Öğrencilerin Dürtüsellik Düzeyinin Yaşa Göre İncelenmesi	30

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	31
4.3.1 Planlama Testi Puanlarının Çocukların Kardeş Durumuna Göre İncelenmesi	31
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:	32
4.4.1 Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	32
4.4.2 Planlama Testi Performans Puanlarının Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre İncelenmesi.....	32
Bölüm 5: Tartışma.....	34
5.1 Kronolojik Yaş, Cinsiyet ve Planlama İlişkisi	34
5.1.1. Cinsiyet ve Planlama Beceri Düzeyinin Diğer Alt Boyular ile İlişkisi	37
5.2 Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi ve Planlama Performansı Arasındaki İlişki	38
5.3 Çalışmanın Eğitim Sahasına Katkıları.....	39
5.4 Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler	39
KAYNAKÇA	40
EKLER	
Bilgilendirme Onamı	48
Demografik Bilgi Formu	49
Özgeçmiş	51

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLÖLAR

Tablo 3.1. Örneklemin Demografik Özellikleri	19
Tablo 3.2. Örneklemin Ailelerine İlişkin Demografik Özellikleri	20
Tablo 4.1.Planlama Testi Puanlarının Kronolojik Yaş Değişkenine Göre Gruplar T Testi Sonuçları.	27
Tablo 4.2. Planlama Becerisi Alt Testlerinin Kronolojik Yaş Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları	29
Tablo 4.3.Planlama Testi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	29
Tablo 4.4.Planlama Alt Testi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	31
Tablo 4.5. Planlama Testi Puanlarının Kardeş Durumuna Göre Bağımsız İki Örneklem Testi Sonuçları	31
Tablo 4.6.Okula Devam Süresinin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı	32
Tablo 4.7. Planlama Performansı Puanları ve Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Ortalama Puanları ve Standart Sapmalar	32
Tablo 4.8. Planlama Performansı Puanları ve Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre ANOVA Sonuçları	33

KISALTMALAR LİSTESİ

TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
PASS	Planning Attention Simultaneous Successive
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı



Bölüm I

Giriş

1.1.Problem Durumu

Bireyin 0-6 yaş aralığı, hayatının diğer dönemleri bakımından değerlendirildiğinde birçok becerinin temelini atıldığı bir evre olarak görülmektedir (Güven ve Azkeskin, 2014). İleride kullanılacak becerilerin ilk basamağının bu yaş döneminde oluştuğu kabul edilmektedir. Çocuğun; kişilik, bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim alanlarının en hızlı geliştiği dönemdir. Bu yüzden kritik bir önem taşır. Okul öncesi yılları, yetişkinliğe taşınacak olan psikolojik becerilerin en hızlı büyüme şansı olduğu dönemler olarak kabul edilmektedir (Brown ve Jernigan, 2012). Bu dönemde beyin, kendi doğasına uygun olarak en üretken ve en dinamik olduğu evre içindedir. Hem anatomik hem de fizyolojik olarak hızlı bir değişimdedir. 6 yaşındaki bir çocuk, doğumundan itibaren beyin kapasitesini yaklaşık olarak 4 kat arttırmıştır (Dobbing ve Sands,1973) ve beyin bu haliyle yaklaşık %90 olarak bireyin yetişkinliğinde sahip olacağı haline benzemiş olur (Kennedy ve Dehay, 2001; Kennedy ve ark., 2002; Lenroot ve Giedd,2006). Beyin görüntüleme çalışmaları da bebeklerin ve erken çocukluk dönemindekilerin; yeni gelen bilgileri tutabilme potansiyelinin fazla olduğunu göstermektedir (Brown ve Jernigan, 2012). Çocuğa bu dönemde verilen erken çocukluk eğitiminin en temel amacı; çocukların büyüme sürecine ve gelişimine uygun ortam sağlanarak gelişimlerini en iyi şekilde desteklemektir(Güven ve Azkeskin, 2014). Erken çocukluk döneminde, çocuğun beyni erken yaştaki deneyimlere hızlı bir şekilde cevap verir ve bu nedenle içinde bulunduğu çevre, beyin gelişimine önemli bir katkı sağlar. Her çocuk dünyaya zihinsel bir potansiyel ile gelir ancak bu potansiyelin etkili bir şekilde kullanılması çevrenin desteği ile mümkün olabilir. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde çocuğun alacağı eğitim zengin uyarıcı olduğunda ve çevre koşulları çocuğa uyum sağladığında, çocuğun gelişimi bundan olumlu olarak etkilenecektir (Berk, 2010).

Dünyanın birçok yerinde “erken çocukluk” olarak bilinen kavram, Türkiye’de yaygın olarak okul öncesi kavramı ile anlamdaş olarak kullanılmaktadır(Kuday,

2007).Bu nedenle, 0-72 ay arasındaki süreci kapsayan erken çocukluk eğitimi, Türkiye için okul öncesi eğitim olarak bilinmektedir. Okul öncesi eğitim; çocuğun doğumundan itibaren 6 yaşına kadar içinde bulunduğu dönemi kapsayan, çocuğun var olan bütün gelişim alanlarını (bilişsel, dil, duygusal-sosyal, fiziksel, psikolojik) geliştirmeye yönelik ve çocuğun bireysel farklılıklarına uygun; okul öncesi bir kurumda, evde ya da alternatif programlarda verilen planlı bir eğitim süreci olarak açıklanabilir (Biber,2010). Buna ek olarak, çocuğu; toplumun kültürel farklılıklarına uygun olarak yetiştiren, algılama gücünü daha da geliştirerek akıl yürütme sürecinde çocuğa destek olan, çocuğun kendini ifade etmesini sağlayacak beceriyi ona kazandıran ve o ortamı yaratan, öz denetimini kazanmasına yardımcı olan sistemli bir eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2003).

Yaşları üç ile altı arasında değişen çocuklar, hem çevreleri ile ilgili hem de kendi davranışları ile ilgili mantıklı kararlar verebilmektedirler. Diğer bir deyişle, geçmiş ve gelecek hakkında zihinsel süreçleri, kendilerinin ve başkalarının davranışlarını açıklama eğilimleri, hatta arzuları hakkında iç görüşleri vardır (Epstein, 2003). Günümüzdeki eğitimciler her ne kadar yazma, okuma veya matematik becerisi gibi akademik alanlara daha çok önem verse de, çocukların sahip olduğu zihinsel süreçleri gözden kaçırılmamalıdır. Çocuklar; karar vermeyi öğrenebilen, kendi davranışlarını düzenleyebilen, kompleks sorunlarla baş edebilen ve kendi davranışları için sorumluluk alabilen bireylerdir ve bu konuda yetkindirler (Blair, 2002 ve Epstein, 2003). Çocuklar; hipotez ortaya koymaları, soru sormaları, tahmin etmeleri ve yansıtma yapmaları için desteklendikleri zaman yüksek seviye bir düşünme sistemi olan üst bilişleri gelişir. Gerek deneysel gerekse pratik verilerden elde edilen bilgilere göre; çocukların düşünce ve muhakeme gücü planlama becerisi geliştirilerek erken çocukluk döneminde desteklenebilir. Planlama; çocukların ne yaptığını ya da ne öğrendiğini onlara fark ettirecek olan zihinsel bir süreçtir ve geniş bir boylamda çocuklara akademik, sosyal ve sanatsal anlamda yeterlilik sağlar (Less,2008).

1. 2. Çalışmanın Amacı

Yüksek kaliteli okul öncesi eğitimi, çocuğun ileride eğitim, iş ve sosyal hayatlarındaki sürdürülebilir başarı için çok yüksek bir güce sahiptir. Okul öncesi dönemde edinilen deneyimler çocuğun okul yıllarındaki akademik başarısında ve

sonrasındaki deneyimlerinde ciddi ölçüde bir etkiye sahiptir (Senemoğlu, 1997). Eğer çocuk, erken yıllarda eğitim konusunda geride kalırsa kaçırdıklarını yakalama şansı mümkün olmayacaktır. Planlama becerisi yüksek olan çocukların; akademik hayatında, iş hayatında ve kişilerarası ilişkilerinde iyi oldukları görülmüştür (Less,2008). Zimmerman ve Schunk'a(1998) göre, planlama becerisine sahip olan öğrenciler, öğrenmenin, problem çözmenin yada bir hedefe gitmenin kendi kendilerine yaptıkları aktiviteler olduğunun farkındadır. Okul öncesi dönemde çocukların; planlama becerisi hızla gelişir. Bu araştırmanın amacı; bir okul öncesi kuruma devam eden 60-72 ay öğrencilerin planlama becerilerinin düzeyinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesidir.

1. 3. Araştırma Soruları

Bu çalışmada amacı okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık öğrencilerin planlama beceri düzeyi; yaşa, cinsiyete, öğrencinin okul öncesi eğitim alma süresine, kardeşi olup olmama durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmektedir. Bu bağlamda aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğrencilerin planlama becerisi düzeyi yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1a. Okul öncesi öğrencilerin strateji kullanma becerisi düzeyi yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1b. Okul öncesi öğrencilerin yeni karşılaştığı problem durumlara çözüm üretme beceri düzeyi yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1c. Okul öncesi öğrencilerin dürtüsellik düzeyi yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin planlama becerisi cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2a. Okul öncesi öğrencilerin strateji kullanma becerisi düzeyi cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2b. Okul öncesi öğrencilerin yeni karşılaştığı problem durumlara çözüm üretme beceri düzeyi cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

2c. Okul öncesi öğrencilerin dürtüsellik düzeyi cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

3. Okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin planlama becerisi eğitim alma süresine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Okul öncesi öğrencilerin planlama becerisi düzeyi kardeşi olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?

1.4.Sayıtlar

1. Planlama becerisi düzeyi, Bilişsel Değerlendirme Sistemi'nin Planlama ölçeği ile ölçülebilmektedir.

2. Öğretmenler tarafından doldurulan Demografik Bilgi Formu'nda yer alan bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma 2016-2017 öğretim yılında okul öncesi kurumlara devam 60-72 aylık, 82 öğrenciyle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun doğduğu günden ilköğretim eğitimini almaya başladığı güne kadar geçen süreyi içine alan ve çocukların sonraki hayatlarında önem teşkil eden; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin sağlandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim sürecidir.

Planlama: İstenen bir hedefe ulaşmak için gereken davranışları ya da aktiviteleri düşünme ve onları yönetme sürecidir.

Kronolojik Yaş: Bir bireyin yaşının doğumdan itibaren geçen süre olarak ifade edilmesidir. Kişinin yaşı saat, gün, ay ya da yıl olarak hesaplanabilmektedir.

Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

2.1. Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim ve Eğitim

Beyin gelişimi; yumurtanın döllenmesinden kısa bir süre sonra başlar ve ergenlik dönemini de içine aldığı süre boyunca devam eder (Bertan ve arkadaşları,2009). Bilişsel gelişim; kişinin çevreyi anlamasını ve öğrenmesini sağlayan becerileri ve aktif zihinsel faaliyetlerindeki gelişimi olarak tanımlanabilir. Ayrıca, bebeklik döneminden yetişkinliğe kadar, kişinin içinde bulunduğu çevreyi anlama yollarının daha kompleks ve etkili hale gelmesi sürecidir (Pektaş, 2002). Erken dönemde; aile tarafından çocuğa uygun olarak uyaran verilmesi, çocuğun zekâsını ve öğrenme kapasitesini arttırmaktadır (Wickelgren, 1999). Çocuğun ailesine ek olarak, erken dönemde aldığı okul öncesi eğitim de gelişimi olumlu olarak etkileyen faktörler arasındadır çünkü bu dönemde çocuk en çok çevresinden etkilenmektedir. Bu etki, çocuğun fiziksel ve bilişsel gelişimi ile doğrudan ilişkilidir. (Bertan ve arkadaşları, 2009).

Bilişsel gelişim; çocuğun zekâ gelişimine ek olarak diğer bütün gelişim alanıyla bağlantılı olan ve onlarla işbirliği içinde çalışan bir gelişimdir (Çağdaş, Yıldız, 2003). Piaget'e (1965) göre; çocuk dış dünya ile etkileşim halinde olan bir canlıdır. Bu etkileşim esnasında kendi dışında başka bilgiler edinmeye başlar. Böylelikle hem bilgileri alma yeteneği gelişir hem de bilme yöntemini geliştirir. Bu süreç ise bilişsel gelişim olarak adlandırılmaktadır (Ülgen ve Fidan, 1991).

Okul öncesi dönemde çocukların bilişsel beceri ile bağlantılı olan birçok görevi tamamlaması beklenmektedir. Erken çocuklukta bilişsel gelişimi kolaylaştıran en önemli unsurlardan biri okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Gelişime uygun şekilde düzenlenen okullarda zengin fiziksel ortam çocukların bedensel gelişimini desteklerken, yine zengin uyarıcılarla çocuğun bilişsel süreçlerini desteklemeye yardımcı olur (Çağdaş ve Yıldız, 2003). Ün-Açıkgöz'e (1996) göre; okul öncesi dönemde yapılan bütün eğitsel etkinliklerin amacı çocuğun gelişiminin sağlam bir

zemin üzerine inşa edilmek istenmesinden kaynaklanmaktadır. Piaget'e (1965)'göre; bu evrede çocuğun biliş yapılarının en iyi şekilde geliştirilebilmesi için ona en uygun çevrenin hazırlanması gerekmektedir. Yani, katı kurallarla sınırlandırılmış bir okul öncesi eğitim kurumunda çocuğun gelişiminin sağlıklı olması beklenemez.

2.2. PASS Teorisi

Bilişsel nörobilim; beyin ve sinir sisteminin diğer alanlarının bilişsel süreçler ve davranışlarla olan bağlantısını araştıran bilim alanıdır (Sternberg, 2009). Beyin ise düşünceleri, duyguları ve motivasyonu kontrol eden vücudumuza ait bir organdır (Rockland, 2000). Hiyerarşik bir düzende bakıldığında beyin vücudun en yetkili kısmı olarak görülür. Ancak, yönlendirici olduğu kadar reaktif bir yapısı vardır (Sternberg, 2009). Beyin üzerinde yapılan araştırmaların en temel amacı; beyindeki spesifik alanların hayatımızdaki hangi işlevden sorumlu olduğunu göstermeye yöneliktir. Diğer bir deyişle, davranışlarımız ve yeteneklerimizin beynin hangi bölümüyle ilişki içinde olduğunu açıklamayı amaçlar. Gerek eğitimciler gerekse psikologlar, karmaşık bir yapısı olduğu için insan beyninin tam anlamıyla anlaşılabilmesine inanmamaktadır (Ergin, 2004). Fakat bu yine de beyin ile ilgili araştırmalar yapmaya engel olmamaktadır.

Beyin ile ilgili yürütülen araştırmalarda en popüler olan alanlardan biri zekâdır. Zekâ konusu geçmiş yıllardan beri ilgiyi üzerinde tutmayı başarmış bir konudur ve bu alanda çalışan bilim adamları tarafından birbirinden farklı bakış açıları ile anlaşılmaya çalışılmıştır (Başbay, 2000).

Luria (2012) yaptığı çalışmalarda insan beyninin bilişsel fonksiyonlarının birbirinden farklı ama aynı zamanda bağlantılı olan 3 ünitesiyle ilişkili olduğunu söylemektedir. Luria'ya (2012) göre, gerçekleşen bilişsel her sürecin kompleks bir yapısı vardır. Ancak, her bir süreç beynin üç ünitesinin birlikte çalışmasıyla oluşur ve bu süreçte her ünite kendisine ait sorumluluğu yerine getirir. Luria'nın görüşlerinden yola çıkarak; Naglieri (1999) "PASS Teorisi'ni" ortaya koyar. Buna göre; PASS Teorisi, "Planlama" (Planning), "Dikkat" (Attention), "Eşzamanlı" (Simultaneous) ve "Ardıl" (Successive) bilişsel işlemlerin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Teorinin isminde bahsedilen bilişsel işlem alanlarının İngilizce' deki ilk harfleri kullanılmıştır (Ergin, 2004). PASS'e ait olan bu dört işlem, birbirinden

farklı etkinlikler içermesine rağmen, karşılaşılan durumlara göre birbiriyle bağlantılı olarak çalışabilen yeteneklerdir. Yani, birbirine bağlıdır ancak kendilerine özgü anlamları da bulunmaktadır (Ergin, 2004). Buna göre, planlama; kişinin karşılaştığı problemlere yönelik çözümleri ya da çözüm yolları belirlediği, seçtiği, uyguladığı ve değerlendirdiği bilişsel bir işlemdir. Dikkat; kişinin belirlenen uyarıcılar üzerinde seçici olarak odaklanmasını sağlayan ve rekabet halinde olan diğer uyaranlara da tepki vermesini engelleyen bilişsel bir işlemdir. Eşzamanlı Bilişsel İşlemler, kişinin aynı anda birden fazla uyarana ele alabilme, birbirinden ayrı uyaranların bir bütün içinde ele alma ve ilişkilendirebilme performansı olarak yorumlanır. Ardıl Bilişsel İşlemler ise; uyaranların seri biçimdeki yapısının algılanmasını ve tekrarlanmasını ve uyaranları zincire benzer şekilde özel bir sıra haline getiren bilişsel bir işlem olarak tanımlanır (Naglieri,1999).

PASS Teorisi, insana ait olan davranışların klinik ortamda incelenmesi ile elde edilen verilere ve buna bağlı olarak beyin üzerinde yapılan araştırmalara dayanarak oluşturulmuştur. Beynin yapısı karmaşık bulunmasına rağmen kişinin bilgiyi işlemek için ortaya koyduğu bilişsel süreçlerden yola çıkarak o kişi hakkında bilgi sahibi olunabilir (Armstrong, Welsman, Kirby ve Williams, 2000). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, çocuk bir bilgiyi işlemede problem yaşıyorsa, o işlemi gerçekleştiren beyin hakkında çeşitli bilgilere sahip olmak, kişinin karşılaştığı sıkıntıyı anlamaya yardımcı olur. PASS bilişsel işlemlerinin her birinin ayrı bir görevi olmasına rağmen birbiriyle bağlantılı olarak çalışmaktadırlar (Naglieri ve Das, 1997). Bu çalışmada, teorinin sadece planlama alanıyla çalışılacaktır.

2.3. Planlama

“Planlar” ve “planlama” sözcükleri birer terim olarak değerlendirildiğinde günlük hayatın içindeki birçok biliş ve bilişsel kontrol alanına gönderme yapmaktadır. Plan kelimesinin bilinen en temel tanımı; bir hedefin başarılması ya da istenen bir sonucun elde edilmesine yardım eden süreçtir. (Morris ve Worth,2004). Planlama; yüksek ve kompleks bir bilişsel beceri olup kişinin gelecekte başarmayı hedefledikleri için beklenti içinde olmasını, onları nitelendirmesini ve organize edebilmesini sağlar (DeLoache, Miller ve Pierrotsakos, 1998; Siegler, 1998; Gauvain,2001). Bu bağlamda değerlendirildiğinde; bilgiler ve davranışlar hiyerarşik bir düzende dizilir, planlar da eylemin temel yapı taşlarını oluşturan konumda

bulunur (Miller ve arkadaşları, 1960). Planlama; devam eden eylemi askıya alma, onu bekletme ve var olan hazzı erteleyebilme yeteneğine dayanır ki bu sayede belirlenen hedefleri ya da aktiviteleri yansıtmak ve onları formüle etmek için daha fazla fırsat yaratır (Ellis ve Siegler, 1997). Planlama yapmak sadece seçim yapmak değil o seçimi kasıtlı olarak gerçekleştirmektir (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007). Diğer bir deyişle, plan yapmaya başlayan kişi zihninde olan ve sonucunda bir seçimle sonuçlanacak özel bir amaç için bir eyleme başlar. Plan yapmak, birçok ucu açık alternatifin olduğu bir noktada seçim yapmaktan farklıdır. Planlama sürecine dâhil olan bir bireyin amacını saptaması ve bu amaçları en iyi şekilde gerçekleştirebilmesi için önüne gelen tercihleri aktif olarak düşünmesi ve değerlendirmesi gerekmektedir. Yani; ne yapacağı, nerede yapacağı, nasıl bir yol izleyeceği, ne kadar süreceği ya da yardım alıp almayacağı düşünmesi gereken noktalardan olabilir.

2.4. PASS Teorisini Oluşturan Bilişsel İşlemler: Planlama

Naglieri ve Das (1997)'a göre; planlama, kişinin çözümlerini belirlediği, seçtiği, uyguladığı ve değerlendirdiği bilişsel bir işlemdir. Bu işlem, gerçekten karmaşık olan problemlerin çözümünde kullanılan araçları içermektedir. Yani, bir problem ile karşı karşıya kalındığında onu çözebilmek için planlama becerisinin gelişmiş olması beklenmektedir. Eğer karşılaşılan problem için bir davranış oluşturulacaksa, planlama o davranışın programlanmasını, kontrol edilmesini ve geçerliliğinin ispat edilmesini kapsar (Luria 2012). Planlama; genel olarak yönlendirici ve değerlendirici bir yapıya sahiptir (Akın,2006). Planlı davranış rutin ya da kalıplaşmış olarak görülmez.

Planlama; amacı olan bir eylemdir ve kendinden dürtülüdür. Hareke geçmeden önce oluşur. Planlama sırasında kişiden, içsel bir konuşma yaparak davranışını kontrol etmesi beklenmektedir (Akın,2006). Yani, planlamanın kontrol edici bir yönü vardır. Planlama işlemleri dikkat dağıtıcı uyaranları engelleyip düzensizliği kontrol altına alarak davranışları yönlendirir ve geribildirimlere cevap vermeyi gerektirmektedir (Ergin, 2004).

Planlama Bilişsel İşlemi; stratejilerin oluşturulması, planların uygulanması, sonuçların tahmini, dürtü kontrolü, faaliyetlerin organizasyonu, yeni durumlara uygun planlı tepki, kendini kontrol, kendini değerlendirme, kendini gözleme ve

strateji kullanımı şeklinde özetlenebilir. Ayrıca, bilişsel içerikli bir faaliyet için uygulama planı oluşturma, faaliyet belirli bir plana göre planı sürdürme, planlı bir faaliyeti odaklanmış bir şekilde sürdürme becerisi olarak da incelenir. Bireyin, karşılaştığı problemlerin çözümlerini belirlemesi, seçmesi, uygulaması ve değerlendirmesi şeklinde de ele alınmaktadır (Ergin, 2004).

Planlama işlemi, çocukların okul içindeyken sorumlu oldukları birçok aktiviteyi tamamlayabilmeleri için gerekli olan stratejiyi geliştirmelerini sağlar (Guavain, 2001). Naglieri'ye (1999) göre; birçok uyararı değerlendirebilen, organize edebilen ve analiz edebilen çocuk planlamada iyidir.

2.4.1. Planlama ile Bağlantılı Diğer Beceriler. PASS Teorisi'nin zekâ tanımına göre bilişsel işleme süreçleri beynin fonksiyonel üç bölgesi ile ilişkilidir. Teorinin birinci basamağı olan planlama; aksiyona geçirilmesi planlanan bir durumun ya da eylemin formülasyonu, seçimi ve regülasyonu olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde, PASS Teorisi'ni ve onunla açıklanan bilgi işleme süreçlerini merkeze alarak oluşturulmuş bir değerlendirme aracı olan Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ile planlama becerisi değerlendirilebilmektedir. Buna göre; planlama testi uygulandığında ortaya çıkan performans ile çocuğun strateji oluşturması, planları uygulaması, sonuçları tahmin etmesi, dürtü kontrolü, faaliyetlerin organizasyonu, yeni durumlara uygun planlı tepki oluşturması ve kendini kontrol etmesi değerlendirilebilmektedir (Ergin, 2004). Her bir alt test ayrı ayrı ele alındığında planlama becerisi ile bağlantılı başka becerileri ortaya koyar. Sayıları eşleştirme alt testi; çocuğun konsantrasyona bağlı dürtü kontrolünü ve dikkatli düşünmeksizin strateji kullanma becerisini, planlanmış kodlar alt testi; çocuğun yeni karşılaştığı problem durumlara çözüm üretmesi için karar ya da kararlar alma becerisi ile bir yöntem ya da çözümün hazır olarak verilmediği problemleri çözme şeklini değerlendirmektedir. Son olarak, planlanmış bağlantılar alt testinde zamanı etkin ve verimli kullanma becerisi, kısa süreli hafıza, akademik sembollerini hatırlama ve dürtüsellik ile ilgili davranışlar yorumlanır.

2.4.2. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS): Planlama ve Planlama Alt Testleri. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) içerisinde yer alan planlama ölçeği; üç ayrı planlama alt testinden oluşmaktadır. Çocuğun bir hareket planı oluşturmasını ve oluşturduğu bu planın uygulamasını amaçlar. Ortaya koyduğu davranışın hedefine

uygun olup olmadığını değerlendirmesini bekler. CAS; yapısı gereği dört beceriyi değerlendiren bir sistemdir. Planlama testleri, diğer alanlarla kıyaslandığında daha kolaydır. Ancak; çocuğun yeni etkinliklere karşı çözüm üretmesini gerektiren bir yapıya sahiptir. Bu yüzden; bu testler yapılırken çocukların kullandıkları stratejilerin gözlenmesine fırsat verir. Bu durum; performansın yorumlanmasını kolaylaştırır (Dondurucu, 2006).

Çocuk, CAS Planlama alt testlerinde başarılı olmak için bir hareket planı oluşturmak zorunda ve o yöntemin faydasını değerlendirmelidir. Eğer seçtiği yöntem işe yaramıyorsa eski planını gözden geçirmeli ya da planı terk etmelidir. (Dondurucu, 2006). Planlama becerisi, gerek sınıfta gerekse günlük hayatta bir problemi çözmek için kullanılan yöntemlerin içinde yer alır. CAS içinde bulunan Planlama alt testleri de etkili bir performans için stratejilerin kullanılmasını ve onların karmaşık yapısının neredeyse azalmış olan yeni görevlerde kullanılmasını içinde barındırmaktadır (Naglieri ve Das, 1997).

2.4.2.1. Sayıları Eşleştirme (SE) Alt Testi. Sayıları Eşleştirme (SE), dört sayfadan oluşan bir kağıt-kalem testidir. Her bir item içinde altı sayı bulunan toplam sekiz satırdan meydana gelmektedir. Satırda bulunan altı sayıdan ikisi birbirinin aynısıdır. Satırlardaki sayıların uzunluğu bir diğer satırdan farklı olabilir. Bu fark, birinci itemde bulunan tek basamaklı sayılardan başlayarak dördüncü itemin son satırında bulunan yedi basamaklı sayılara kadar yükselir (Ergin, 2003). Çocuklardan beklenen şey ise her satırda aynı olan sayıların altının çizilmesidir. Her item için belirlenen süre içinde çocuklardan bu işlemi gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Doğru sayı çiftlerinin belirlenmesinde çocukların strateji kullanımlarını en yüksek düzeye çıkarmak için dikkat edilmiştir. Bunun sonucunda; belli bir satır içine son haneye göre ilk hanesi aynı sayı ile başlayan daha fazla sayı konmuştur. Buradaki amaç sayıların birbirine benzemesini sağlamaktır (Dondurucu, 2006).

2.4.2.2 Planlanmış Kodlar (PK) Alt Testi. Planlanmış Kodlar alt testi toplamda iki itemden oluşur. İtemler kendine özgü işaretler setinden oluşan satır ve sütunlar şeklinde tasarlanmıştır. Sayfanın üstünde yer alan örneklerin altında, yedi sıra ve sekiz sütun olacak şekilde içinde harfler barındıran kutular bulunmaktadır. Çocuklardan örnekte verilen hale sadık kalacak şekilde boş olan kutuları doldurmaları beklenir. Her item birbirinden ayrı olarak uygulanır ve puanlanır.

Planlanmış Kodlar (PK) alt testi, alan yazınlarında bulunan kodlama testlerinin benzeri olarak oluşturulmuştur. Fakat diğerlerinden farklı olan yönleri vardır. Bunlardan birincisi; kodlar sistematik olarak düzenlenebilir. İkincisi ise, çocuklar bu kodlamayı bir yönergeye bağlı kalarak gerçekleştirmemektedirler (Ergin, 2003). Diğer bir deyişle, karar verme gücü çocuğun kendisindedir.

2.4.2.3. Planlanmış Bağlantılar (PB) Alt Testi. Toplamda sekiz itemden oluşan Planlanmış Bağlantılar alt testinin ilk altısında çocuklardan sayıları sırayla, ardarda bağlamaları beklenmektedir. Son iki itemde ise sayı ve harflerin ardışık şekilde birbirine bağlanması istenir. İtem içinde yer alan sayılar ve harflerin hazırlanış yapısı itibariyle çocukların çizdiği çizgiler birbirinin üzerinden geçmemektedir (Ergin, 2003). Çocuk bunun farkına vardığı zaman, gelen sayı ve harfleri daha hızlı taramaya başlar ve böylelikle verilen çalışmayı daha hızlı bitirir (Naglieri ve Das, 1997).

2.5. Erken Çocukluk Döneminde Planlama

Amerika Ulusal Küçük Çocuklar Eğitim Komitesi (NAEYC 1998) ve Head Start Performans Standartları (U.S. Department of Health and Human Service 2002), erken çocukluk döneminde olan çocukların plan yapması gerektiğini ve bu yüzden onlara bu fırsatların verilmesi gerektiğini bildirmiştir. Dağlıoğlu ve Çakır'dan (2007) alınan bilgilere göre; 3-6 yaş aralığındaki çocukların, kendi hayatları ve davranışları ile ilgili karar verme konusunda oldukça iyi bir performans gösterdikleri bilinmektedir. Hatta detaylı incelendiklerinde çevrelerinde gerçekleşen olayları da gözlemler konusunda motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür. Çocuklar da yetişkinlerde olduğu gibi kendi arzuları ve istekleri doğrultusunda kendi bilgi ve deneyimlerini kullanarak; kavrama, geçmiş ve gelecekteki bilişsel imgeleri geliştirme ve çevrelerinde bulunanların davranışlarını açıklama becerisine sahiptirler.

Planlama yeteneği ile ilişkili olan beceriler erken yaşta ortaya çıkmaya başlar ve beyinde prefrontal bölgenin gelişimiyle de ilintili olan uzun bir gelişimsel süreçte sahiptir (Hughes ve Graham, 2002).

Çocuklar söz konusu olduğunda hayatlarının ilk yıllarında ilkel planlamadan ileri gittikleri görülmektedir. Eylem öncesi basit planlar yaparlar ve planlamanın gerçekte ne olduğunu anlamaya başlarlar. Öyle ki; okul öncesi yıllarda planlama

becerilerini nerelerde kullanmaya ihtiyaç duyduklarını da fark etmeye başlamış olurlar. Erken çocukluk döneminde başlayan bu adımlar, orta çocukluk dönemine gelindiğinde birçok basamağı olan ve gelişmiş bir beceriye dönüşmüş olur (Friedman ve ark., 1997). Bu gelişimin gerçekleşmesinin en önemli sebeplerinden biri; çocuğun yaş alması ile beraber günlük aktivitelere daha çok katılmaya başlaması ve daha fazla tecrübeye sahip olmasıdır (Guavain, 2001).

Okul öncesi eğitime devam eden bir çocuğun beyni hala hızlı bir gelişim süreci içindedir. Bu bölgelerden biri olan frontal lob, çocuğun öz düzenlemeli öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için hafıza, dikkat, öz düzenleme ve üst biliş gibi becerileri geliştirmeye devam etmektedir (Blair, 2002). Gesell (1940), okul öncesi yaşlarda bireyin zihninin çok hızlı geliştiğini ve altı yaşına gelmeden önce hemen hemen yeterli olgunluğa ulaştığını ve zihnin bu gelişiminin bir daha hiçbir zaman bu kadar hızlı olmayacağını vurgular. Bu yüzden, bu dönemde geliştirilmesi istenen bütün becerilerin üstünde durulmalı ve okul öncesi eğitimin niteliğine dikkat edilmelidir (Kefi, 1999).

Sylva (1992) ve Veen, Roeleveled ve Lesenman (2000) tarafından birbirinden ayrı zamanlarda yürütülmüş araştırmalardan alınan bilgilere göre, eğer çocuklar plan yapar ve yaptıkları planı uygulayıp, gözden geçirebilirlerse davranışlarının daha amaçlı olduğu, dil ve diğer bilişsel alanlara yönelik çalışmalarda daha iyi performans gösterdikleri görülmüştür. Okul öncesi dönemde çocukların yüksek düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için onların ilgi duyduğu alanlar göz önünde tutularak bilgi toplamalarına ve anlamlı öğrenme yapmalarına izin verilmelidir. Böylelikle; süreci yönetmek için plan yaparlar ve o evrede karşılarına problem çıktığında, sorunu çözüp etkili stratejiler kullanarak fikirlerinin verimliliğini değerlendirirler (Evans, 2002).

2.6. Okul Öncesi Eğitimin Planlama Becerisi Açısından Önemi

2000 yılında Amerikan Ulusal Araştırma Konseyinin okul öncesine devam eden çocuklar için hazırladığı rapora göre; eğer çocukların düşüncelerini ve problem çözebilir halde olmaları hedefleniyorsa onları tasarlamaya, fikir üretmeye, sorgulamaya, tahmin yürütmeyi ve sonuçları değerlendirmeye itecek durumların içinde bırakılması gerektiği vurgulanmıştır. Çocuğun yaşı ne olursa olsun, planlama,

öncelik sırasına koyma gibi becerilerini kullanabileceği öğretim programlarının hazırlanması ve konularının temeli verilerek çocukların üretkenliklerine destek olunması çocukların öğrendikleri yeni bilgileri dış dünyada da kullanabilir hale getirmektedir. Bu yüzden; çocukların hayatlarında olan yetişkinlerin ki bu okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerdir, onların gelişim süreçlerine ve yeteneklerine uygun davranması gerekir (McGuinness, 1999).

Alan yazılarından elde edilen bilgiler uygun program hazırlandığında çocukların düşünce ve muhakeme gücünün zaten desteklendiğini göstermektedir (Çağdaş ve Yıldız, 2003). Ancak, günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin, genellikle öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaya yönelik müdahaleler yaptıkları bilinmektedir. Öğretmenler, çocukların matematik becerilerini ve okuma-yazma ile ilgili ilerlemelerini merkeze koymaktadırlar. Aslında, planlama becerisi çocukların okuldaki akademik performanslarını olumlu yönde etkileyecek güçte olan bilişsel bir alandır. Çocukların çeşitli aktiviteler arasında denge sağlamasına yardımcı olur. Onların ev ödevlerini tamamlamasını, aile içindeki görevlere uyum sağlamasını ya da dinlenme molalarını düzenleyecek planlamayı yapmasını sağlar (Blair, 2002).

Okul öncesi kurumlarında çocuğun geliştirilen planlama becerisi, onun ilkokula başladığı yılları sürdürebilirliği için kritik bir önem taşır (Bransford, Brown ve Cocking, 1999). Okul öncesi dönemden çıkıp ilkokula başlayan çocuk, bir anda birden çok şey ile baş etmek zorunda kalır. Eş zamanlı olarak artmaya başlayan öğrenme, sınıf içindeki davranışa yönelik beklentiler ve akademik yükümlülükler çocukların kendilerini düzenleyebilmelerine, yani planlama yapıp strateji geliştirmelerine bağlıdır (Perry ve Weinstein, 1998). Bu yüzden, geleneksel eğitimde olduğu gibi öğretmenin etkin, çocuğun edilgen olduğu çocuğu sınırlandırıcı bir okul öncesi eğitim çocuğun kendi çabasını göstermesine izin vermez (Senemoğlu, 19997). Geleneksel öğretim modellerinde; yetişkinler, çocukların düşünme ve problem çözme süreçlerini kontrol ederler. Böyle zamanlarda, çocuklar öğrendiklerini içselleştiremez, bağımsız düşünemez ve problem çözen bireyler haline gelemezler (Vygotsky, 1978). Nesnelerin, insanların, fikirlerin ve olayların doğrudan deneyimlenebilmesi etkin öğrenme olarak kabul edilmektedir. Yani; çocuklar, konuları fikirlerden öğrenirler. Böylelikle; dinleme, araştırma, hissetme ve uygulama

yoluyla da hareket eder (Hohman ve Weikart, 1995). Bu öğrenme şekli onların bağımsız olarak hareket etmesine ve araştırmasına imkân verir. Okul içinde kendi başına hareket etmeye başlayan çocuk aynı zamanda planlama yapabilme şansı elde eder. Plan yapabilme, çocukların ne yaptıklarını ve ne öğrendiklerini düşünmeleri açısından önemlidir ve bu beceri çocukların akademik, sosyal ve sanatsal alanlarını geliştirir (Epstein, 2003). Tamer Ergin, 2003 yılında toplamda 306 katılımcıyla Bilişsel Değerlendirme Sistemi'nin (CAS) beş yaş çocuklarındaki geçerlilik, güvenilirlik ve norm çalışmasını gerçekleştirmiştir. İstanbul ilinde gerçekleştirilen bu çalışmada bütün katılımcılar 5 yaş çocuklarıdır. Bu çocukların bir kısmı 2002- 2003 eğitim ve öğretim yılında okul öncesi hazırlık sınıfına devam ederken geriye kalanlar herhangi bir okul öncesi kuruma devam etmemektedir. Çalışmanın, evreni iyi temsil etmesi amaçlandığından örneklem sosyo-ekonomik ve kültürel düzey kriterleri göz önüne alınarak 3 gruba ayrılmıştır. A grubu; üst sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi temsil ettiği var sayılan ve özel okula devam eden toplam 60 çocuktan oluşur. B grubu; orta sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi temsil ettiği varsayılan ve özel okula veya devlet okullarına devam eden 176 çocuktan meydana gelir. Son olarak C grubu ise; şehir merkezine yakın ya da uzak bölgelerdeki düşük sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi temsil ettiği düşünülen ve okul öncesi eğitime devam etmeyen 70 çocuktan oluşmaktadır. Elde edilen bilgiler okul öncesi eğitim alma durumu incelendiğinde çocukların planlama becerilerine yönelik gösterdikleri performansın arttığını göstermektedir. Buna ek olarak; okul öncesi eğitimden yararlanma süresi arttıkça da performans sonuçlarının okul öncesi eğitim kurumlarından daha fazla yararlanan çocukların lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca, Türkiye'deki 10 yaş çocukları ile Dondurucu (2006) tarafından Bilişsel Değerlendirme Sistemi'nin (CAS) geçerlilik, güvenilirlik ve norm çalışması yürütülmüştür. Katılımcılardan toplanan demografik bilgiler doğrultusunda okul öncesi eğitim alma durumu da bir değişken olarak incelenmiştir. 11 yaş çocuklarında okul öncesi eğitim kurumuna devam etmiş olanların lehine bir sonuç olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; hem okul öncesi döneme aktif olarak devam eden çocukların güncel değerlendirilmesinde hem de geçmiş zamanlarda bir okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumu incelendiğinde okul öncesi eğitim alan çocukların performanslarının daha iyi olduğu gözlemlenmektedir.

2.7. Çocuğun Planlama Becerisini Etkileyen Diğer Faktörler

2.7.1. Ailenin Sosyoekonomik Durumu. Aile; çocuğun sosyal tecrübelerini edinmeye başladığı ve kendi kişiliğinin temellerinin atılmaya başladığı ilk kurumdur ve çocuğun gelecekte yaşantısı için büyük bir öneme sahiptir. Bir çocuğun hayatının ilk yıllarında edinmiş olduğu tecrübeler, onun okul öncesi eğitim almaya başladığı zamanki motivasyonunu belirleyecek bir güce sahiptir (Zembar, 2007). Söz konusu çocukların gelişimi olduğunda ailenin sosyoekonomik durumu kendine her zaman çalışılmak için geniş yer bulan konulardan biri olmuştur. Öyle ki; genel kanı sosyoekonomik seviyesi yüksek olan ailelerin çocuklarına sağlayabildikleri çeşitli imkânları, düşük sosyoekonomik seviyede olan aileler sağlayamayacağı için çocuklarının da gelişimsel anlamda geri kalacağı düşünülmektedir (Brooks-Gunn ve Duncan, 1997). Geride bırakılan 70 yılda sayısız kez ailenin sosyoekonomik durumu ile çocuğun bilişsel ve akademik becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir (Brodley ve Crowyn, 2002). Buna göre; sosyoekonomik durum ile bilişsel performans arasındaki ilişki bebeklik döneminde başlar (McCall, 1981). Yoksulluk ve ailenin düşük eğitim seviyesi ile çocuğun düşük IQ'su ve akademik başarısı ilişkili bulunmuştur (Bloom, 1964; Walberg ve Marjoribanks, 1976; Zill ve arkadaşları, 1995). DeGarmo ve arkadaşlarının (1999) yürüttüğü çalışmada sosyoekonomik seviye değişkenlerinden olan; gelir, eğitim ve işin ayrı ayrı olarak iyi ebeveynlik ile ilişkili olduğu ve bunun hem okul başarısına hem de çocuğun geliştirdiği bilişsel becerilere olumlu yönde etkisi olduğu bulunmuştur. Parcel ve Menaghan (1990) tarafından yürütülen çalışmada çalışan annelerin çocuklarına problem çözebilme becerilerini arttıran daha fazla etkinlik sunduğu ve çocuklarını daha fazla uyarana maruz bırakarak gelişimlerini desteklediği görülmüştür. Doğrudan planlama becerisi üzerinde sosyoekonomik durumun etkinliği incelendiğinde ise şu ana kadar aile ve çocukların karakteristik yapısının doğrudan çocuğun planlama becerisine olan etkisini gösteren bir çalışma yapılmadığı görülmektedir (Friedman ve ark., 2014). Eldeki bulgular çocukların planlama becerilerinin seviyesinin ne doğrudan annenin eğitim seviyesi ile ne de doğrudan evde sahip olunan kaliteli ortam ve annenin bakım verme yöntemi ile alakalı olduğunu göstermektedir. Bunun yerine; bu iki değişkenin etkisinin dolaylı yoldan getirdiği sonuçlar üzerine yorum yapılmakta ve annenin eğitim seviyesinin verdiği bakımı etkilediği söylenmektedir. Yani diğer bir deyişle, eğer anne yüksek bir eğitim düzeyine sahipse çocuğuna verdiği bakım da bununla paralel olarak

artmaktadır. Bu durumun planlama becerisi üzerindeki etkisi irdelendiğinde ise; yüksek ebeveynlik becerisine sahip olan annelerin çocuklarının daha yüksek planlama becerisine sahip olduğu bilinmektedir (Friedman ve ark., 2014). Ergin'in (2003), Türkiye'de beş yaşındaki çocuklarla yürüttüğü Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) norm çalışmasında; çocukların planlama alanında gösterdikleri performanslarının eğitim düzeyi ve gelir düzeyi yüksek olan çekirdek ailelerde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Dondurucu (2006) ise Türkiye'deki 10 yaş grubuyla yürüttüğü çalışmada ailenin gelir düzeyi ve eğitim durumunu bir değişken olarak incelemiştir. Sosyoekonomik seviyesi yüksek olan ailelerin çocuklarını lehine bir sonuç elde etmiştir.

2.7.2. Cinsiyet ve Yaş. Planlama becerisinde cinsiyet farklılıkları okul öncesinden okul çağına geçiş dönemindeki çocuklar için rapor edilmiştir, literatürdeki güncel çalışmalara bakıldığında tutarsızlık görülmektedir (Unterrainer, 2013). Bazı çalışmalarda cinsiyet farklılığı gözlenmezken (Welsch ve ark., 1991; Hughes ve ark., 2010) diğer çalışmalarda kız çocukların planlama becerisinin erkeklere kıyasla daha üstün olduğu bulunmuştur (Klenberg ve ark., 2001; Böhm ve ark., 2004). Okul öncesi çocuklarla yapılan uzun dönem bir çalışmada, erkek çocuklarla karşılaştırıldığında kız çocukların planlama becerisinde bir yıl içerisinde, 4 yaştan 5 yaşa, çok büyük bir artış gözlemlenmiştir. Erkek çocukların planlama becerisi bir yıl gecikmeli olarak yani 5 yaştan 6yaşa geçtikleri dönemde kızların seviyesine ulaşabilmiştir (Unterrainer ve ark., 2013). Küçük çocuklar, bir ya da iki obje veya olaya odaklanarak daha basit planlar oluşturabilmektedirler. Öte yandan daha büyük çocuklar, çoklu ardışık planlamalar yapabilirler (Epstein, 2003). Malloy-Diris ve arkadaşlarının yaptığı araştırmada (2008), yaş ile planlama becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir ve yaş arttıkça planlama becerisinin de arttığı bulunmuştur.

Türkiye'de 2003 yılında Tamer Ergin tarafından yürütülen çalışmada; planlama becerisi bir performans olarak incelenmiş ve yaş aralığı değişkenlerine göre; yaş arttıkça planlama becerisinin arttığı görülmüştür. Ergin bu çalışmayı yürütürken 5 yaşındaki çocukları kronolojik yaşlarına göre üç ayrı gruba ayırmıştır. Birinci grup; 5 yaş 0 ay – 5 yaş 3 ay 30 gün, ikinci grup; 5 yaş 4 ay – 5 yaş 7 ay 30 gün ve üçüncü grup 5 yaş 8 ay – 5 yaş 11 ay 30 gün şeklindedir. Çalışmanın

sonucunda, birinci grup ve üçüncü grup arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kronolojik olarak büyük olan grubun planlama testlerinde daha yüksek performans gösterdiği görülmektedir. Ayrıca yine aynı çalışmada cinsiyet bir demografik değişken olarak kullanılmış ve kızların erkeklere kıyasla daha iyi planlama performansı gösterdiği bulunmuştur.

Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) kullanarak 2003 yılından beri Türkiye’de farklı yaş grupları ile çalışılarak 5-17 yaş arasındaki çocukların planlama becerileri bir performans olarak incelenmiştir. Tamer Ergin’in 2003 yılında 5 yaşındaki çocukları değerlendirmesiyle başladığı bu süreç onu takip eden yıllarda 10 yaş, 11 yaş ve 14 yaş olmak üzere farklı yaş gruplarında da araştırılmıştır. Dondurucu’nun 2006 yılında İstanbul ilinde 10 yaşındaki 230 çocukla yürüttüğü çalışmada; hem cinsiyet hem de yaş demografik bir değişken olarak kullanılmıştır. Hiçbir planlama alt testinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Aynı yıl Güzide Akın’ın (2006) 11 yaşındaki 225 çocukla yürüttüğü çalışmada da cinsiyet bir değişken olarak kullanılmış ancak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Ayşegül Uzunhasanoğlu ise 2008 yılında Bilişsel Değerlendirme Sistemi’ni (CAS) kullanarak 14 yaşındaki çocuklarla testin geçerlilik, güvenilirlik ve norm çalışmasını yürütmüştür. Araştırmada cinsiyet bir demografik değişken olarak incelenmiştir. Planlanmış kodlar alt testinde kız çocuklarının lehine bir sonuç bulunmuştur.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın türü, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, erken çocukluk döneminde (60-72 ay) planlama becerisi düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesini içermektedir. Çalışmada nicel metodoloji temel alınmıştır. Nicel araştırmalar; en basit anlamda nicel verilerin toplanmasını ve onların analizinin yapılmasını gerektiren araştırmalardır. Araştırması yapılan değişkenlerin arasındaki ilişkiyi göstermeyi amaçlar. Genellikle, nicel araştırmalarda tahminde bulunmak, nedensellik ilişkisini açıklamak ya da genelleme yapmak hedeflenmektedir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2016). Nicel araştırmaların bir parçası olan tarama araştırması bu çalışmada kullanılan yöntemdir. Tarama araştırmalarında; çok sayıda kişiyi barındıran grupların özelliklerinin betimlenmesi amaçlanır (Wellington, 2006). Bu yüzden, bu yöntem kullanılarak yapılan çalışmalarda bir hipotez test edilmemektedir ya da bir kuram oluşturulmamaktadır. Kendi içinde alt gruplara sahip olan bu yöntemdir ve bu çalışmada kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama araştırmalarında ilgilenilen alan sadece bir kez ölçülür. Yürütülen bu çalışmada çocukların planlama becerileri ölçülmektedir. Kesitsel araştırmalarda örneklem sayısı fazladır ve o örneklemin birçok farklı özelliği bulunur ve değerlendirmeler buna göre yapılır (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2016).

3.2. Örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 60-72 aylık, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini elverişli örnekleme yoluyla belirlenen İstanbul ilinde eğitim ve öğretim veren üç özel okulun okul öncesi eğitime devam etmekte olan 60-72 aylık 87 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan analizlerin ardından çalışma 82 öğrenci ile sürdürülmüştür. Çalışmaya sadece ailelerinden onay alınan öğrenciler dâhil edilmiştir.

Tablo 3.1.
Örneklemin Demografik Özellikleri

Değişkenler		N	M	SD	%
Yaş		82	67.9	4.2	
Cinsiyet	Kız	40			%48.8
	Erkek	42			%51.2
Kardeş	Kardeşi olanlar	48			%58.5
	Tek çocuk olanlar	34			%41.5
Kardeş Sayısı	0	32			%39.0
	1	43			%52.4
	2	5			%6.1
	3 ve fazlası	2			%2.4
Doğum Sırası	1	52			%63.4
	2	23			%28.0
	3	3			%3.7
	4	1			%1.2
	5	1			%1.2
Kardeş Cinsiyet	Kız	20			%41.7
	Erkek	22			%45.8
	Kız ve Erkek	4			%8.3
Okula Başlama Yaşı		82	3.7	1.01	
Okula Devam Etme Süresi		82	1.9	0.74	
Eğitime Başlangıç Yaşı	1 yaş	2			%2.4
	2 yaş	7			%8.5
	3 yaş	21			%25.6
	4 yaş	33			%40.2
	5 yaş	18			%22.0
	6 yaş	1			%1.2
Okula Öncesi Eğitime Devam Süresi	1 yıl	27			%32,9
	2 yıl	31			%37,8
Okula Öncesi Eğitime Devam Süresi	3 yıl	24			%29.3

Tablo 3.1.'de katılımcıların demografik bilgileri verilmiştir. Örneklemdaki 82 öğrencinin %52,9'u erkek, %47,1'i kızdır ve çalışmaya katılan öğrencilerin kronolojik yaş ortalaması 68 aydır (SD=4,31). Yapılan analizlerden sonra; dört katılımcı Kutu grafiği doğrultusunda, bir katılımcı ise z skoruna göre örneklemden çıkarılmıştır. Analizlerin geri kalanı toplamda 82 öğrenci üzerinden sürdürülmüştür. Kalan 82 öğrencinin %51,2'si erkek, %48,8'i kızdır ve yaş ortalaması 67,9 aydır (SD=4,21). Örnekleme katılan öğrencilerin öğretmenlerine demografik bilgi formu uygulanmıştır ve çocuğun yaşı, cinsiyeti, ailenin sosyo-ekonomik durumu, anne ve babanın yaşı, eğitim düzeyi, çalışma durumu ve aile birlikteliği olmak üzere birçok demografik bilgi alınmıştır. Bu bilgilere göre ailelerin neredeyse tamamı (%97,6) orta gelir seviyesinin üzerindedir.

Öğrencilerin %58,5'inin kardeşi varken, %41,5'i tek çocuktur. Kardeşi olanların %85,4'ünün bir kardeşi, %10,4'ünün iki kardeşi vardır. Geriye kalan %4,2'lik kesimin kardeş sayısı ise üç ve üzeridir. Örneklemdaki öğrencilerin %63,4'ü ailenin birinci çocuğu, %28'i ikinci çocuğu, %3,7'si üçüncü çocuğu, %1,2'si dördüncü çocuğu ve %1,2'si beşinci çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. Ailenin birinci çocuğu olarak dünyaya gelenlerin %37,9'unun kardeşi yoktur. Kardeşi olan öğrencilerin %41,7'sinin kardeşinin cinsiyeti kız, %45,8'inin kardeşinin cinsiyeti erkek ve %8,3'ünün kardeşlerinin cinsiyeti kız ve erkektir.

Tablo 3.2.

Örneklemin Ailelerine İlişkin Demografik Özellikleri

Değişkenler		N	%
Ebeveyn Medeni Durum	Evli	79	%96.3
	Boşanmış	1	%1.2
	Boşanmamış Ayrı	1	%1.2
	Boşanmış Baba Başkasıyla Evli	1	%1.2
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	2	%2.4
	Lise	15	%18.3
	Üniversite	56	%68.3
	Yüksek Lisans	6	%7.3
	Doktora	3	%3.7

Tablo 3.2. (devam)

Değişkenler		N	%
Baba Eğitim Durumu	Okur-yazar Değil	1	%1.2
	İlkokul	4	%4.9
	Lise	10	%12.2
	Üniversite	58	%70.7
	Yüksek Lisans	7	%8.5
	Doktora	1	%1.2
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	57	%69.5
	Çalışmıyor	24	%29.3
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	80	%98.8
	Çalışmıyor	1	%1.2
Evdeki Kişi Sayısı	2 Kişi	1	%1.2
	3 Kişi	36	%43.9
	4 Kişi	36	%43.9
	5 Kişi	7	%8.5
	6 Kişi	1	%1.2
	7 Kişi	1	%1.2

Tablo 3.2.'de örneklemin ailelerine ilişkin demografik bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin ailelerinin %96,3'ü evlidir ve örneklemdaki çocuklarının hepsinin her iki ebeveyni de hayattadır. Örnekleme katılan ebeveynlerin eğitim durumu; annelerin %2,4'ü ilkokul, %18,3'ü lise, %68,3'ü üniversite, %7,3'ü yüksek lisans ve %3,7'si doktora seviyesindedir ve babaların %1,2'si okur-yazar değil, %4,9'u ilkokul, %12,2'si lise, %70,7'i üniversite, %8,5'i yüksek lisans ve %1,2'si doktora düzeyindedir. Annelerin %69,5'i ve babaların %97,6'sı çalışmaktadır. Örnekleme katılan öğrencilerin yaşadığı evlerdeki kişi sayısı minimum 2 ve maksimum 7 aralığında değişmektedir. Evde yaşayan kişi sayısı sıklığı ise 4'tür.

Çocukların okul öncesi eğitime başlama yaş ortalaması 3,7'dir (Ss=1,01). Örnekleme katılan öğrencilerin okul öncesi eğitime devam etme sürelerinin ortalaması ise 1,9'dur (Ss= 0,74). Çocukların %2,4'ü okul öncesi eğitime bir yaşında, %8,5'i iki yaşında, %25,6'sı üç yaşında, %40,2'si dört yaşında, %22'si beş yaşında ve %1,2'si altı yaşında başlamıştır. Öğrencilerin, %28'i bir yıldır, %52,4'ü iki yıldır, %17,1'i üç

yıldır ve %2,4'ü dört yıldır okul öncesi eğitimi almaya devam etmektedir. Katılımcıların demografik özellikleri tabloda verilmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri Kaynakları. Okulların yönetiminden izin alındıktan sonra okuldaki öğrencilerin ailelerine araştırma hakkında bilgilerin olduğu bir onay formu yollanmıştır. Elde edilecek olan verilerin gizliliği hem okul yönetime hem de ailelere garanti edilmiştir. Ailelerin verdiği izin doğrultusunda, çocuklarla okul saatleri içinde ve öğretmenlerinin gözetiminde çalışma yürütülmeye başlamıştır. Demografik form, öğrencinin sınıf öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Bu sırada uygulayıcı çocuklara bireysel olarak CAS 5-7 yaş bataryasını uygulamaya başlamıştır. Bireysel yapılan uygulamalar, 50-80 dakika aralığında çocuğun performansına bağlı olarak değişiklik göstermiştir. 2017 yılının Şubat ayında araştırmanın veri toplama işlemi tamamlanmıştır.

3.3.2. Veri Toplama Araçları. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuş “Demografik Form” ile “Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) 5-7 yaş bataryası” kullanılmıştır. Veri toplanırken, Bilişsel Değerlendirme Sistemi'nin (CAS) planlama ölçeği ve alt testleri ile çalışılmıştır.

3.3.2.1. Demografik Form. Araştırmaya katılan çocukların demografik özelliklerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu form çocuğun velisi ya da öğretmeni tarafından doldurulacak sorulardan oluşmaktadır. Formda hem ailenin hem de çocuğun demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen sorular arasında; çocuğun cinsiyeti, doğum tarihi, okula devam etme süresi, okula başladığı yaş, kardeş sayısı vardır. Aile bireylerine ilişkin demografik sorular ise; medeni durum, eğitim durumu ve iş durumunu kapsamaktadır.

3.3.2.2. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) 5-7 yaş bataryası. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS), 5-17 yaş aralığında olan çocukların bilişsel işlemlerini değerlendirmek amacıyla oluşturulmuş bir bataryadır. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS), Naglieri ve Das (1997) tarafından oluşturulmuş olup, Türkçe standardizasyonu Yrd. Doç. Dr. Tamer Ergin (Ergin,2003) tarafından yapılmıştır. CAS'in, PASS Teorisi'ne dayanan bir alt yapısı vardır. CAS'in oluştuğu

dört ölçek; teorideki Planning-Planlama, Attention-Dikkat, Simultaneous-Eş Zamanlı ve Succesive-Ardıl'dan gelmektedir.

CAS uygulanabilirliği açısından Standart ve Temel Batarya olmak üzere ikiye ayrılır. Her iki versiyonda da dört PASS ölçeği yer almaktadır. Standart batarya bu dört ölçeğin her biri üç alt testten oluşurken, temel batarya da bu dört ölçeğin iki alt testi kullanılmaktadır. Yani, "Standart Batarya" toplamda 12, "Temel Batarya" ise 8 alt testten oluşur. Çalışmada, Standart Batarya kullanılmıştır. Alt test ölçeklerinin puan ortalaması 10, standart sapması 3'tür. Planlama, Dikkat, Eş Zamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemler ölçeklerinin ortalama standart puanı 100 ve standart sapması 15'tir.

Planlama Bilişsel İşlemler ölçeği; Sayıları Eşleştirme, Planlanmış Kodlar, Planlanmış Bağlantılar olmak üzere üç alt testten oluşmaktadır. Dikkat Bilişsel İşlemler ölçeği; İfadesel Dikkat, Sayı Bulma, Algısal Dikkat olmak üzere üç alt testten oluşmaktadır. Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler ölçeği; Matrisler, Sözel-Uzamsal İlişkiler, Şekil hafızası olmak üzere 3 alt teste sahiptir. Ardıl Bilişsel İşlemler ölçeği; Kelime Serileri, Cümle Tekrarı, Konuşma Hızı (5-7 yaşlar için), Cümleye İlişkin Sorular (8-17 yaşlar için) olmak üzere 3 alt testten oluşur. Uygulama sırasına göre bu alt testler; sayıları eşleştirme, planlanmış kodlar, planlanmış bağlantılar, matrisler, sözel-uzamsal ilişkiler, şekil hafızası, ifadesel dikkat, sayıl bulma, algısal dikkat, kelime serileri, cümle tekrarı, konuşma hızı/cümleye ilişkin sorular şeklindedir. Planlama ve Dikkat Bilişsel İşlemler ölçeklerinde bulunan bütün alt testler süreliyen, Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler ölçeğinde süre tutulmamaktadır. Ardıl Bilişsel İşlemler ölçeğinin, bir alt testi (Konuşma hızı) süre kullanılarak uygulanırken, diğerlerinde süre kullanılmamaktadır. Uygulama yaklaşık olarak 40-80 dakika aralığında tamamlanmaktadır. Bütün alt testler için alınan ham puanlar önce çocuğun yaşına göre standart puanlara çevrilirler. Hemen ardından dört PASS ölçeğinin kendi alt testlerine ait olan standart puanlar toplanır. Her bir ölçek için ayrı bir toplam elde edilir. Elde edilen toplam puanlar, PASS Ölçeği Standart Puan tablosu kullanılarak yeniden dönüştürülür ve son puanlar elde edilir. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ölçeğinin güvenilirliği iç tutarlık bağlamında yapılmıştır. Cronbach's Alpha güvenilirliği .82 olarak bulunmuştur.

3.4. Veri Toplama İşlemi

Bilişsel Değerlendirme Sistemi'ni (CAS) kullanmak için onu uygulama ve yorumlama becerisine sahip olmak gerekmektedir. CAS'i kullanabilen kişiler; ilgili kurumlardan uygulayıcı sertifikası almaya hak kazanan yetkililerdir.

CAS uygulanması açısından yönergeler içerir. Ölçek ve alt testler uygulama sırasına göre organize edilmiştir. Her uygulamada teste başlama, testi bırakma kuralları, süre sınırlamaları, uygulamalara ilişkin yorumlar ve puanlama kurallarına ilişkin açıklamalar yer alır. Bu çalışmada; sadece planlama ölçeği ve onun alt testleri değerlendirmeye alınmıştır.

3.4.1. Sayıları Eşleştirme (SE). Sayıları Eşleştirme alt testinde; kayıt formu, 5-7 yaşlar için cevap kitabı (sayfa: 1-3 arası), kırmızı kalem ve kronometre materyal olarak kullanılmaktadır.

Bu alt testte çocuğun yapması gereken şey her bir sıradaki birbiri ile aynı olan iki sayıyı bulmak ve altını çizmektir. Her itemde sayıların bulunduğu sekiz sıra ve her bir sırada da altı sayı vardır. İtem çocuğa açıklandıktan sonra süre başlatılır ve çocuk itemi tamamladığında veya belirtilen süre dolduğunda sonlandırılır. Uygulayıcılar sadece bir item için ve bir kez olacak şekilde açıklama yapar. Bu alt testte, çocuğun hatasını düzeltmesine izin verilir. Uygulayıcı, her bir itemin tamamlanması için geçen süreyi kaydetmekle yükümlüdür. Çocuk belirlenen sürenin üzerine çıkarsa; 1., 2. ve 3. İtemler için 151 saniye olacak şekilde süre kaydedilir. Her doğru sayı eşleştirmesi için 1 puan verilir. Her item için alınabilecek en yüksek puan 8'dir.

Uygulama, uygulayıcının Örnek A'yı göstermesi ile başlar. Örnek A satırı gösterilerek; "Şimdi buraya bak. Bu rakamların ikisi aynı, onları bulup bulamayacağına bir bak ve bulduğunda bana da göster" denir. Cevap doğru ise çocuk onaylanır, yanlış ise açıklanır. Ardından çocuğun Örnek B'yi yapması beklenir. Cevap doğru ise çocuk onaylanır yanlış ise tıpkı Örnek A'da olduğu gibi açıklanır. 5-7 Yaşlar Cevap Kitabı'nın deneme ve örnek sayfası açık olarak çocuğa yönergesi verilir ve İtem 1'in sayfası açılır. Item 2 ve item 3 için aynı şeyler tekrarlanır.

3.4.2. Planlanmış Kodlar (PK). Planlanmış kodlar alt testinde, kayıt formu, 5-7 yaşlar için cevap kitabı (sayfa: 4-7 arası), kırmızı kalem ve kronometre materyal olarak kullanılmaktadır.

Bu alt testte çocuğun yapması gereken harfleri özel şifrelere dönüştürmektir. Her sayfada A, B, C ve D harfleri yazılmış kutulardan oluşan bir item vardır. X'ler ve O'ların bulunduğu şifre sistemi (Örneğin, A=OX, B=XX gibi ...) her sayfanın en üst kısmında örnek olarak yer almaktadır. Her item için farklı bir şifre grubu ve farklı düzenlenmiş cevaplama kısımları vardır. Çocuğa açıklama yapıldıktan sonra süre başlatılır ve çocuk itemi tamamladığında ya da verilen süre dolduğunda uygulama sonlandırılır. Çocuk kutuları istediği sırayla doldurabilir. Her itemin tamamlanması için kullanılan süre yazılır. Çocuk verilen süreyi aşmış ise 5-7 yaşlar için 121 saniye olarak not alınır. Her bir item için yapılacak maksimum doğru sayısı 56'dır.

Uygulayıcı, cevap kitabında Örnek A sayfası açık olarak gerekli yönergeyi verir ve item 1'e geçer. Yönergesi verildikten sonra kronometre başlatılır. Çocuk bitirdiğinde süre kaydedilir. Eğer belirtilen sürede çocuk hala devam ediyorsa çocuk durdurulur ve süre ona göre kaydedilir. Örnek B sayfası açılır ve çocuktan deneme olarak yapması beklenir. Sayfa tamamlandığında item 2 açılır ve çocuğa yönergesi verilir. Uygulayıcı süreyi başlatır. Çocuk bitirdiğinde süre kaydedilir. Eğer belirtilen sürede çocuk hala devam ediyorsa çocuk durdurulur ve süre ona göre kaydedilir.

3.4.3. Planlanmış Bağlantılar (PB). Planlanmış Bağlantılar alt testinde; kayıt formu, 5-7 yaşlar için cevap kitabı (sayfa: 8-14 arası), kırmızı kalem ve kronometre materyal olarak kullanılmaktadır. 5-7 yaşlar için; deneme, Örnek A, item 1, item 2, item 3, item 4 ve item 5 uygulanır. Item 1 ve item 2 için 60 saniye, item 3 ve item 4 için 90 saniye ve item 5 için 150 saniye verilir

Bu alt testte çocuğun yapması gereken harfler ve sayılardan oluşan bir dizi kutuyu doğru sıra ile birleştirmektir. İtemle ilgili açıklama yapıldıktan sonra süre başlatılır ve çocuk itemi tamamladığında veya belirtilen süre dolduğunda uygulama durdurulur. Bu alt testte hata; çocuğun yaptığı yanlış birleştirmelerdir. Uygulayıcı, böyle bir hata olduğunda çocuğu uyarır. Süre durdurulmaz. Hatanın silinmesine izin verilmez. Her item bittiğinde süre kayıt formuna not edilir. Eğer çocuk belirlenen süre sınırını aşarsa; item 1 ve item 2 için 61, item 3 ve item 4 için 91 ve item 5 için 151 saniye şeklinde not alınır.

5-7 yaşlar için uygulama yapılırken deneme sayfasında çocukların sayıları tanıdıklarından emin olunması gerekmektedir. Bu yüzden sayfadaki bütün sayıların adı tek tek sorulur. Ardından yönerge eşliğinde o sayıları çizmeleri beklenir. Örnek A sayfasında yönerge verilir ve o sayfanın çocuk tarafından yapılması istenir. Sayfa tamamlandıktan sonra yine aynı sayfa açık kalacak şekilde çocuğa gelecek itemlerin yönergesi verilir. Sayfa çevrilir.

3.5. Veri Analiz İşlemleri

Mevcut araştırma sorularını incelemek amacıyla bir dizi istatistiki analiz gerçekleştirildi. İlk olarak, örneklemin betimlenebilmesi için frekans dağılımları hesaplandı. İkinci olarak, parametrik hipotez testleri gerçekleştirildi ve belirlenen gruplar arasında fark olup olmadığını araştırmak için bağımsız iki örnek t-testleri yapıldı. Son olarak; üç ve daha fazla bağımsız ortalama arasındaki farkın bir bağımlı değişken üzerine etkisini göstermek amacıyla tek yönlü ANOVA analizi gerçekleştirildi.

3.6. Sınırlamalar

İstanbul'daki okul öncesi kurumlarda eğitim gören 5 yaşındaki çocukların planlama becerilerinin çeşitli demografiklerle ilişkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın sınırlamaları şunlardır.

Araştırmanın katılımcı sayısının 82 çocukla sınırlı olması sonuçların genellenebilirliği açısından yeterli olmadığını düşündürmektedir. Ayrıca uygulamanın tamamının İstanbul ilinde gerçekleştirilmesi de bir sınırlılıktır. Türkiye'nin diğer illerindeki öğrenciler değerlendirilmediği için bu sonuçlar tam anlamıyla bir Türkiye temsili olarak kabul edilemez. Buna ek olarak; örneklemdaki öğrencilerin başta okul öncesi eğitime devam etme süreleri açısından gruplara eşit dağılmıyor oluşu da araştırmanın güvenilirliğini sınırlandırmaktadır.

Örneklemin tamamı özel okul öğrencilerinden oluştuğu için devlet kurumlarındaki okulöncesi eğitim gören öğrencilerle bir karşılaştırma yapılamamıştır.

Bölüm 4

Bulgular

Yapılan araştırmanın bu bölümünde katılımcıların cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, planlama becerisi gibi çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesine dönük ulaşılan bulgular yer almaktadır. Veriler toplandıktan sonra SPSS programı ile analiz edilmiştir. Bulgulara yönelik yorumlar Tablolara desteklenerek verilecektir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.1.1. Okul Öncesi Öğrencilerin Planlama Becerisi Düzeyinin Yaşa Göre İncelenmesi

Birinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.1. ve Tablo 4.2.'de verilmiştir. 60-68 ay (1. Grup) ve 69-77 ay (2.grup) grubundaki öğrencilerin planlama ortalama puanları ve standart sapmaları hesaplanmış, yaşlarına göre öğrencilerin performans ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır.

Bağımsız gruplar t testi sonucuna göre;60-68 ay(1. Grup) (M=108.8, Ss=12.3) ile 69-77 ay(2. Grup)(M=105.6, Ss=12.4) grubundaki öğrencilerin arasında planlama becerisindeki performansları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur, $f(80)=1.14$, $p>0.05$.

Sonuçlar Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.

Planlama Testi Puanlarının Kronolojik Yaş Değişkenine Göre Gruplar T Testi Sonuçları

Kronolojik Yaş	N	S	Ss	T	P
60-68 ay	43	108.8	12.3	1.146	.255
69-77 ay	39	105.6	12.4		

4.1.2. Okul Öncesi Öğrencilerin Strateji Kullanma Becerisi Düzeyinin Yaşa Göre İncelenmesi

60-68 ay (1. Grup) ve 69-77 ay (2.grup) grubundaki öğrencilerin sayıları eşleştirme testinde strateji kullanma beceri düzeyleri ölçülmüş, ortalama puanları ve standart sapmaları hesaplanmış, yaşlarına göre öğrencilerin performans ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonucuna göre 1. Grup(S= 11.3, Ss=2.4) ile 2. Grup(S=10.5, Ss=3.2) arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur, $f(82)=1.311$, $p>0.05$. Sonuçlar Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

4.1.3. Okul Öncesi Öğrencilerin Yeni Karşılaştığı Problem Durumlara Çözüm Üretme Beceri Düzeyinin Yaşa Göre İncelenmesi

1.Grup (S=11,4, Ss=2.3) ve 2.Grubun (S=10.6, Ss=1.9), planlanmış kodlar alt testinde yeni karşılaştığı problem durumlara çözüm üretme becerileri düzeyleri ölçülmüş ortalama puanları ve standart sapmalarına hesaplanmış, yaşlarına göre öğrencilerin performans ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonucuna göre; iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur, $f(82)=1.750$, $p>0.05$. Sonuçlar Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

4.1.4. Okul Öncesi Öğrencilerin Dürtüsellik Düzeyinin Yaşa Göre İncelenmesi

Öğrencilerin içinde bulunduğu kronolojik yaş gruplarının, 1. Grup (S= 11.3, Ss=2.8) ve 2. Grup (S=11.4, Ss=2.4), planlanmış bağlantılar alt testinde dürtüsellik düzeyleri ölçülmüş ortalama puanları ve standart sapmaları hesaplanmış, yaşların göre öğrencilerin performans ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonucuna göre; iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur, $f(82)=1.185$, $p>0.05$ Sonuçlar Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.

Planlama Becerisi Alt Testlerinin Kronolojik Yaş Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Kronolojik Yaş	N	S	Ss	T	P
Sayıları Eşleştirme	1.Grup	43	11.3	2.4	1.311	.197
	2.Grup	39	10.5	3.2		
Planlanmış Kodlar	1.Grup	43	11.4	2.3	1.750	.084
	2.Grup	39	10.6	1.9		
Planlanmış Bağlantılar	1.Grup	43	11.3	2.8	-.185	.854
	2.Grup	39	11.4	2.4		

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.2.1. Okul Öncesi Öğrencilerin Planlama Becerisi Düzeyinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Bu araştırmanın ikinci alt probleminde okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık öğrencilerinin planlama testinde gösterdikleri performans ile cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Bağımsız gruplar T testi okul öncesi eğitime devam eden çocukların cinsiyetlerinin planlama becerilerindeki etkisini göstermek için yürütülmüş ve elde edilen bulgulara göre kız (S=107,3, Ss=12.2) çocukları ve erkek (S=107.2, Ss=12.8) çocuklarının planlama beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir farkı görülmemiştir, $t(80)=.023$, $p>0.05$. Yani, okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin cinsiyetlerinin planlama performansı üzerinde bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Problemin çözümüne ilişkin olarak okul öncesi eğitime devam öğrencilerin performanslarının ortalama puanları ve standart sapmaları hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.3.'de verilmiştir

Tablo 4.3.

Planlama Testi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Değişken		N	S	Ss	T	P
Cinsiyet	Kız	40	107,3	12.2	.023	.982
	Erkek	42	107.2	12.8		

4.2.2. Okul Öncesi Öğrencilerin Strateji Kullanma Becerisi Düzeyinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Kızlar ve erkekler grubundaki öğrencilerin sayıları eşleştirme testinde strateji kullanma beceri düzeyleri ölçülmüş, ortalama puanları ve standart sapmaları hesaplanmış, cinsiyetlerine göre öğrencilerin performans ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonucuna göre; kızlar ($S=11.02$, $Ss=2.6$) ve erkeklerin ($S=11.62$, $Ss=1.9$) sayıları eşleştirme alt ölçeği üzerindeki etkisine bakılmış ve anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(82)=.076$, $p>0.05$. Sonuçlar Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

4.2.3. Okul Öncesi Öğrencilerin Yeni Karşılaştığı Problem Durumlara Çözüm Üretme Beceri Düzeyinin Yaşa Göre İncelenmesi

Kızların ($S=11.4$, $Ss=2.3$) ve erkeklerin ($S=10.6$, $Ss=1.9$), planlanmış kodlar alt testinde yeni karşılaştığı problem durumlara çözüm üretme becerileri düzeyleri ölçülmüş ortalama puanları ve standart sapmalarına hesaplanmış, cinsiyetlerine göre öğrencilerin performans ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Kız ($S=11.62$, $Ss=1.9$) ve erkek ($S=10.57$, $Ss=2.3$) öğrencilerin planlanmış kodlar alt ölçeği üzerindeki etkisine bakılmış ve sonucun istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmüştür. $t(82)=2.201$, $p<0.05$. Buna göre; kız çocuklarının performansının erkek çocukların performansından daha iyi olduğu bulunmuştur. Sonuçlar Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

4.2.4. Okul Öncesi Öğrencilerin Dürtüsellik Düzeyinin Yaşa Göre İncelenmesi

Öğrencilerin cinsiyetlerinin, kızlar ($S=10.82$, $Ss=2.8$) ve erkekler ($S=11.8$, $Ss=2.3$), planlanmış bağlantılar alt testinde dürtüsellik düzeyleri ölçülmüş ortalama puanları ve standart sapmaları hesaplanmış, cinsiyetlerine göre öğrencilerin performans ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır ve sonucun istatistiki anlamlı olmadığı görülmüştür, $t(82)=-1.807$, $p>0.05$. Problemin çözümüne ilişkin olarak okul öncesi eğitime devam öğrencilerin performanslarının ortalama puanları ve standart sapmaları hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4.

Planlama Alt Testi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Alt Ölçek		N	S	Ss	T	P
Sayıları Eşleştirme	Kız	40	11.02	2.6	.076	.939
	Erkek	42	10.97	3.08		
Planlanmış Kodlar	Kız	40	11.62	1.9	2.201	.031
	Erkek	42	10.57	2.3		
Planlanmış Bağlantılar	Kız	40	10.82	2.8	-1.807	.075
	Erkek	42	11.8	2.3		

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.3.1. Planlama Testi Puanlarının Çocukların Kardeş Durumuna Göre İncelenmesi

Tablo 4.5.

Planlama Testi Puanlarının Kardeş Durumuna Göre Bağımsız İki Örneklem Testi Sonuçları

Değişken		N	S	Ss	T	P
Kardeş	Var	48	107,2	13.6	-.022	.983
	Tek Çocuk	34	107.3	10.6		

Üçüncü alt problemin çözümüne ilişkin olarak çocukların kardeşi olması ve tek çocuk olmasının öğrencilerin planlama ortalama puanları ve standart sapmaları hesaplanmış, kardeş durumuna göre öğrencilerin performans ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız iki örneklem testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 4.5.'de verilmiştir.

Okul öncesi döneminde eğitim görmeye devam eden beş yaş grubu çocuklarının kardeşe sahip olma durumunun planlama performansı üzerindeki etkisini göstermek üzere bağımsız iki örneklem testi yürütülmüştür. Elde edilen bilgilere göre kardeş sahibi olmak ($S=107.2$, $Ss=13.6$) ve tek çocuk ($S=107.3$, $Ss=10.6$) olmak arasında planlama performansı açısından bir fark bulunmamıştır, $f(82)=-.022$, $p>0.05$.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.4.1. Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılım.

Tablo 4.6.

Okula Devam Süresinin Frekans ve Yüzelik Dağılımı

Değişken		f	%
Okula Devam Etme Süresi	1 Yıl	27	32.9
	2 Yıl	31	37.8
	3 Yıl	24	29.3
	Toplam	82	100

Örnekleme katılan öğrencilerin okul öncesi eğitime devam etme sürelerinin ortalaması 1,9'dur ($S_s = 0,79$). Öğrencilerin, %32.9'u bir yıldır, %37.8'i iki yıldır ve %29.3'ü üç yıldır okul öncesi eğitimi almaya devam etmektedir. Bulgular Tablo 4.6'de verilmiştir.

4.4.2. Planlama Testi Performans Puanlarının Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre İncelenmesi

Tablo 4.7.

Planlama Performansı Puanları ve Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Ortalama Puanları ve Standart Sapmalar

Değişkenler		N	S	Ss
Grup	1 Yıl	27	104,5	12,3
	2 Yıl	31	108,4	13,6
	3 Yıl	24	109	10,7

Bu araştırmanın verilen alt probleminde okul öncesi eğitime devam etme süresine göre çocukların planlama performansı üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olup olmadığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Problemin çözümüne ilişkin olarak çocukların okula devam etme süreleriyle beraber öğrencilerin planlama performanslarının ortalama puanları ve standart sapmaları hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.8.

Planlama Performansı Puanları ve Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre ANOVA Sonuçları

ANOVA	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	320.509	2	160.254	1,035	.360
Gruplar içi	12227.884	79	154.775		
Toplam	12547.756	81			

Tablo 4.7.'de ortalama puanları ve standart sapmaları hesaplanmış ve öğrencilerin okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süreleri ile çocukların planlama performanslarının ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 4.8'de verilmiştir.

Analiz sonuçları okul öncesi eğitime devam eden beş yaş çocuklarının planlama testi performansında okula devam etme süresinin anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir, $F(2,81) = .360, p > 0.05$.

Bölüm 5

Tartışma

Bu araştırma İstanbul'da 2016-2017 eğitim ve öğretim yılına devam eden üç ayrı özel eğitim kurumunun, okul öncesi sınıftaki beş yaşındaki öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmanın amacı; okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin planlama performanslarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Planlama performansını değerlendirmek için Das ve Naglieri tarafından geliştirilen ve Ergin (2004) tarafından Türkiye standardizasyon çalışması gerçekleştirilen Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) kullanılmıştır. Bu değerlendirme sistemi 4 ayrı ölçekten oluşmasına rağmen, bu çalışmada sadece planlama ölçeği baz alınmış ve planlama ölçeğine ait alt testleri ile çalışılmıştır. Bu alt testler; sayıları eşleştirme, planlanmış kodlar ve planlanmış bağlantılardır. Bu çalışmada ortaya koyulan dört araştırma sorusu bulunmaktadır ve sonuçlar kısmında istatistiksel bulguları detaylı olarak paylaşılmıştır.

5.1. Kronolojik Yaş, Cinsiyet ve Planlama İlişkisi

Bireyin bir davranışı ortaya koyması, onu sürdürmesi ve başarması için önce bunu planlayabilmesi gerekir (Mahapatra, 2016). Yani, planlama; ileriye yönelik ve beklentili bir aktivitedir. Bütün entelektüel aktiviteleri dört farklı ama birbiriyle ilişki halinde olan bilişsel süreçlerle açıklayan PASS zekâ modeli kapsamında planlama becerisi değerlendirildiğinde, planlama; yüksek fonksiyonlu üst biliş ve insan zekâsının önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir (Das, 1984; Das, Naglieri ve Kirby, 1994). Planlama, yönetici işlevlerin önemli bir elemanı olup, davranışın kontrolü ve organizasyonunu, araştırmayı, hedef belirlemeyi, seçmeyi, yapılandırmayı, strateji belirlemeyi, performansı düzenlemeyi ve en sonunda davranışı yorumlayıp karar vermeyi sağlar. Planlama da dâhil olmak üzere bütün PASS süreçleri bireyin geçmiş tecrübeleriyle bağlantılıdır ve ortaya koyduğu performans bunlara bağlı olarak değişmektedir. Luria (2012), bireyin kendi davranışlarına yönelik kontrolünü beş yaşından önce planlayamayacağını ön görmektedir. Gelişimsel araştırmalardan elde edilen veriler de planlama becerisinin

yetişkinlik dönemine kadar da gelişme halinde olduğunun altını çizer (Dreher ve Oerter, 1987; Welsh ve arkadaşları, 1991). Mahapatra'nın (2016), günümüze yakın bir tarihte PASS modelini merkeze alarak yürüttüğü çalışmasında, 3, 4 ve 5 yaşlarındaki çocukların planlama becerisi açısından farklı performanslar gösterdiğini bulmuş ve yaş ilerledikçe becerinin arttığını gözlemlemiştir. Ergin (2003), yürütmüş olduğu çalışmada örneklemindeki beş yaş çocuklarını üç ayrı yaş grubuna ayırarak incelemiş ve çocukların kronolojik yaşları arttıkça planlama performanslarının da arttığını gözlemlemiştir. Hatta planlama becerisine yönelik üç alt alanı da kendi içinde değerlendirdiğinde; yeni karşılaştığı problem durumlara çözüm üretme beceri düzeyinin de yaşı büyük olan çocukların lehine olduğu görülmüştür. Ancak, yaşı bir demografik değişken olarak kullanıldığı araştırmamızda aynı sonuç elde edilmemiştir. Çocukların; kronolojik olarak birbirinden farklı dönemlerde olması planlama performansları açısından anlamlı bir fark yaratmamıştır. Elde edilen bu veri; çocukların almış oldukları eğitimin etkisi ile açıklanabilir. Değerlendirilmenin yapıldığı dönemde, öğrencilerin içinde bulunduğu ortam, onları birbirlerine denk olacak şekilde yetiştirmiş ve bir fark yaratmamıştır. Küçük yaştan itibaren bireylerin zengin uyarıcı ortamlar içerisinde eğitim almalarının onların zihinsel, fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimlerinde büyük rol oynadığı belirtilmiştir (Milli Eğitim Şurası, 1993). Uyarıcılar bakımından zenginleştirilmiş çevre, bireylere çok daha çeşitli bir duyuşsal durum sağlamak ve böylece bireyin bilişsel gelişimini büyük ölçüde desteklemektedir (Senemoğlu, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı (2007) tarafından yapılan araştırmada her birey doğuştan itibaren sahip olduğu mental potansiyelini genişletebilmek ve daha iyi kullanabilmek için zengin uyarıcılarla donatılmış bir çevreye ihtiyaç duymakta olduğu belirtilmiştir. Bu araştırma, zengin uyarıcı bir çevrenin bireylerin zekâ bölümünü yükseltebileceğini saptamıştır. Araştırma, bireyin içinde bulunduğu çevrenin, bireyin zekâ bölümünü ortalama ± 15 puan yükseltip alçaltabileceği sonucuna ulaşmıştır. Yani, zengin uyarıcı bir çevrenin önemi açık bir şekilde görülmektedir. Tüm bunlar doğrultusunda, zengin uyarıcı çevrede eğitim alan çocukların daha zayıf uyarıcılarla donatılmış olan eğitim kurumlarında eğitim gören çocuklara oranla bilişsel, psikolojik, sosyal ve fiziksel açıdan daha gelişkin olması beklenilebilir.

İlkokula başlamadan önceki son basamakta olan çocuklar; nitelikli bir okul öncesi eğitim aldıkları takdirde okulda daha başarılı olma eğilimindedirler

(Yeşilyurt, 2011). Çocukların keşfetmesine izin veren ve onların bireyselliklerine saygı duyan öğretmenlerin olduğu bu ortamlarda çocuklar birçok beceriyi daha hızlı geliştirmektedirler (Berk, 2010). Tıpkı kronolojik yaşın planlama performansı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı gibi, elde edilen veriler doğrultusunda cinsiyetin de planlama performansı üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Oysaki Ergin'in (2003) yapmış olduğu Türkiye çalışmasında; kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla daha iyi bir performans sergilediği bulunmuştur. Aslında, alan yazınları incelendiğinde ortak bir fikir birliği bulunmadığı gösterilmesine rağmen, araştırmaların bazılarında kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla daha iyi bir planlama performansı içerisinde olduğu gözlemlenmektedir. Kronolojik yaş için verilen açıklamanın aynısı çocukların cinsiyetlerinin planlama performansı açısından değerlendirildiğinde kabul edilebilir. Uyarın açısından zengin ortamlar çocukların zihinsel gelişimi açısından önem arz etmektedir. Bunun altında yatan en büyük neden ise uyarının beyindeki nöral bağlantıları artırıcı ve nöronlar arası iletişimi hızlandırıcı rolüdür. Çevreden gelen uyarınlar tarafından nöronlarda oluşan uyarın bazı nöronlar arasındaki bağlantıların güçlenmesini sağlarken, uyarılmayan nöronlar arasındaki bağlantıların zayıflamasına neden olur. Bu durum her yaşta görülmekle birlikte araştırmacılar, özellikle yüksek oranda sinaptik bağ oluşumunun görüldüğü çocukluk döneminde gerçekleşecek kuvvetli bağlantıların önemli olduğunu vurgulamakta ve insan beyninin yetişkinliğe erişmeden önceki dönemini kritik periyot olarak nitelemektedirler. Bunun nedeni, insan beyninin yetişkinliğe eriştikten sonra daha stabil hale gelmesi ve çocukluk dönemindeki kadar hızlı ve yeni sinaptik bağlantılar kuramamasıdır (Bruer, 1997, Juan, 2011).

Bu bilgilerden yola çıkılarak, çocukluk döneminde kişinin maruz kalacağı uyarınların çeşitliliğinin, farklı ve daha çok sayıda sinaptik bağın kurulması ve yetişkinlik döneminde de bu bağların varlığını sürdürmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda özellikle eğitim alanında okul öncesi dönemden başlayarak çocukların zengin uyarana sahip ortamlarda eğitim almasının önemine vurgu yapılmaktadır (Juan, 2011). Özkubat (2013) çalışmasında, okul öncesi eğitim ortamında çok uyarın olması halinde çocuğun da o ölçüde gelişim göstereceğini belirtmektedir. Bu ifadeyi destekleyici şekilde Malmberg ve arkadaşları okul öncesi çocuklarda boylamsal yaptıkları çalışmada bir grup öğrenciyi bilişsel gelişim programına almış, bir grup öğrenciyi ise kontrol grubu olarak geleneksel eğitim

sistemi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, özellikle çocuğun öğrenme sırasındaki uyarımına odaklanan bilişsel eğitime katılan öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla daha yüksek akademik performans gösterdikleri görülmüştür (Malmberg, Mwaura ve Sylva, 2011). Özar (2012) da çalışmasında, okul öncesi eğitimde gerek çevresel gerekse kişilerarası iletişimdeki uyarın zenginliğine önem veren “İsveç Yaklaşımı’nın çocukların özellikle fen bilimleri ve teknoloji gibi alanlardaki akademik gelişimine vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte Brooks-Gunn ve arkadaşları çocuğun hem zengin uyarana sahip ortamlarda eğitim alması hem de aile desteği görmesi halinde yalnızca bilişsel değil, sosyal ve dil becerisi anlamında da daha yüksek performansa sahip olacağını belirtmektedir (Brooks-Gunn, Han & Waldfogel, 2002). Hayran’ın 2010 yılında Türkiye’de yaptığı bir çalışmada da bir dönem boyunca gerek işitsel gerek görsel olarak çok sayıda uyarın kullanılarak eğitim verilen sınıf ortamındaki öğrencilerin, bu uyarınlar kullanılmadan geleneksel olarak eğitim verilen sınıftaki kontrol grubu öğrencilerinden kavram gelişiminin “bilgi”, “kavrama” ve “uygulama” alanlarında daha yüksek performans gösterdikleri ortaya koyulmuştur.

5.1.1. Cinsiyet ve Planlama Beceri Düzeyinin Diğer Alt Boyular ile İlişkisi. Planlama becerisinin alt boyutları değerlendirildiğinde planlanmış kodlar alt testi çocuğun yeni karşılaştığı problem durumlara çözüm üretmesi için karar ya da kararlar alma becerisi ile bir yöntem ya da çözümün hazır olarak verilmediği problemleri çözme şeklini ve dürtü değerlendirmektedir. Elde edilen veriler tıpkı Ergin’in (2003) elde ettiği sonuçlar ile paralellik göstermektedir; kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla planlama alt testinde daha iyi performans gösterdiğini göstermektedir. Yani; kızların erkeklere kıyasla yeni bir problem karşısında çözüm üretme becerileri ve dürtüselliklerini kontrol etme potansiyeli daha yüksektir. Alanda bugüne yapılan çalışmalar ile beraber değerlendirildiğinde Kleenberg ve arkadaşlarının (2001) sonucuna benzer bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Erken çocukluk döneminde akademik performansa yönelik yapılan çalışmaların oldukça az olduğu ve çoğunlukla görsel-işitsel algı, kelime dağarcığı ve konuşma becerisi gibi alanlara odaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte, Kleenberg ve arkadaşlarının (2001) 3 ile 12 yaşları arasında değişen 400 Finli çocukla yaptıkları çalışmada kızların 6 yaşa kadar erkeklerden daha yüksek inhibisyon ve dürtü kontrol becerisine sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 6 yaştan itibaren erkeklerin de kızlar kadar inhibisyon

becerisine sahip olduğu ve dürtü kontrolü gösterebildiği; ayrıca, bu yaştan sonra cinsiyetler arası farkın ortadan kalktığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte çalışmada, basit dikkat görevlerinde cinsiyetler arası fark bulunmazken, karmaşık dikkat görevlerinde kızların erkeklerden daha yüksek performans gösterdiği de görülmüştür. Bu durum kızların, görevler arası geçiş yapabilme becerilerinin ve çalışan bellekte daha fazla bilgiyi tutabilme kapasitelerinin erkeklere göre daha fazla olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Gilmore ve arkadaşlarının (2003) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada da 2 ile 8 yaş arası çocukların bir görevi sürdürebilme ve tamamlayabilme becerileri ölçülmüş ve çalışma sonucunda kızların bu beceriyi erkeklerden daha fazla gösterdikleri ve daha fazla öğrenme motivasyonu sergiledikleri belirlenmiştir.

5.2. Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi ve Planlama Performansı Arasındaki İlişki

Araştırmada, çocukların kendi demografik bilgileri ve ebeveynlerinin demografik bilgileri dışında okul öncesi eğitimlerine yönelik bir takım bilgiler toplanmıştır. Bu sorular doğrultusunda, okul öncesi eğitime devam etme süresinin planlama performansına olan etkisi anlamaya çalışılmıştır. Ancak, yapılan istatistiksel analizler sonucunda, bulgular istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır. Her ne kadar Türkiye’de yapılan çalışmalarda okul öncesi eğitimden yararlanma oranı %39 olarak (MEB, 2010) bulunsa da araştırmalar ilkokula başlamaya hazır oluştta okul öncesi eğitim alanlar ile almayanlar arasında fark göstermektedir (Erkan ve Kırca, 2010). Bu bilgiden yola çıkarak, okul öncesi eğitime devam etme süresinin de çocukların planlama performansına etki edeceği düşünülmektedir. Ancak, beklenen sonuç görülmemiştir. Fakat 2003 yılında Ergin’in beş yaşındaki çocuklarla yürüttüğü çalışmada okul öncesi kuruma devam etme süresinin çocukların planlama performansı üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Okul öncesi eğitime devam etme süresi üç ayrı gruba ayrılarak değerlendirilen çalışmada; üç yıl ve üzerinde okula devam eden çocukların bir yıl süreyle okula giden çocuklara kıyasla daha iyi performans sergiledikleri görülmüştür. Bu çalışmada benzer bir sonucun elde edilmemesinin en temel sebeplerinden biri örneklem için seçilen gruptaki öğrencilerin okula devam etme sürelerinde homojen olarak dağılmamasıdır. Yılları temsil eden grupların dengeli dağılmaması yapılan analizlerde anlamlı bir sonuç

çıkarmamıştır. Türkiye’de Erkan ve Kırca’nın 2010 yılında yapmış olduğu çalışmada; hem ana hem de alt gruplar dengeli dağılmaktadır. Bu araştırmanın frekans dağılımları ve ortalama puanları incelendiğinde bir fark görülmektedir ancak bu farkla genelleme yapılamamaktadır.

5.3. Çalışmanın Eğitim Sahasına Katkıları

Okul öncesi eğitimin çocukların gelişimine katkı sağladığı zaten yapılan bütün araştırmalarda gösterilmektedir. Bu çalışmada, okul öncesi eğitimin bilişsel bir beceri olan planlama üzerindeki etkisi gösterilmeye çalışılmıştır. Demografik değişkenler baz alınarak yapılan analizlerde gruplar arası fark gözükme de çocukların ortaya koydukları planlama performansı yaş ortalamasında ve yaş ortalamasının üs sınırına gelişim göstermektedir (Ergin,2004). Buradan çıkarılacak sonuç; okul öncesi eğitim veren uyaran bakımından zengin okullar çocukların bilişsel becerilerini geliştirici bir eğitim ortamı sağlamaktadır ve çocuklar yaşlarına uygun olarak desteklenmektedir. Bu bilgiler ışığında; çocuklara düşünme becerilerini kullanabilecekleri ortamların yaratılması bir kez daha göz önüne çıkmıştır. Ayrıca; çocukların içinde yetiştiği çevrenin de sosyoekonomik bağlamda orta seviyenin üzerinde oluşu ile çevrenin çocuğun performansına olan etkisi de bir kez daha gösterilmiş olmaktadır. Bu yüzden; okul öncesi dönem için müfredat oluşturulurken çocukların kendi becerilerini ortaya koyabilecekleri ortamların yaratılmasının önemi tekrar belirtilmiştir.

5.4. Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Yürütülen bu araştırmanın birçok sınırlılığı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi katılımcı sayısının yeterli sayıda olmamasıdır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda örneklem daha yüksek tutularak daha sağlıklı sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca katılımcıların tamamının İstanbul ilinden gelmesi de diğer sınırlılıklardan biridir. Türkiye’nin diğer illerindeki öğrenciler değerlendirilmediği için tam anlamıyla bir Türkiye temsili olarak kabul edilemez. Buna ek olarak; örneklemdeki öğrencilerin başta okul öncesi eğitime devam etme süreleri açısından gruplara eşit dağılmıyor oluşu da araştırmanın güvenilirliğini sınırlandırmaktadır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda; özel okuldan gelen örneklemeindeki çocukların planlama performansı yaş ortalamasında veya yaş ortalamasının üst sınırına eğilim gösteren bir aralıkta bulunmuştur. Fakat örneklemin tamamı özel okul öğrencilerinden oluştuğu için devlet kurumlarındaki okulöncesi eğitim gören öğrenciler bu değerlendirmede yoktur. Çalışma tekrara yapıldığında, ikinci bir grup olarak devlet okuluna giden beş yaş öğrencilerinin oluşturulması okullar arasında da karşılaştırma yapabilme imkânı sunacaktır.

Araştırmada planlama performansını değerlendirmek için sadece bir tane materyal kullanılmıştır. Araştırma içindeki geçerliliği arttırmak için öğrencilerin birden fazla materyalle değerlendirilmesi gelecek çalışmalarda dikkat edilecek bir unsur olabilir.

Son olarak sosyoekonomik seviyenin sürece olan etkisini daha iyi görebilmek adına çocukların ailelerine yönelik daha fazla demografik bilgi alınmasının araştırmanın ortaya koyacağı sonuçları zenginleştireceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Milli Eğitim Basımevi (1993, Eylül). *14. Milli Eğitim Şurası Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*, 27-29. İstanbul.
- Açıkgöz Ün, K. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, G. (2006). *Bilişsel değerlendirme sistemi (cognitive assesment system – cas) testinin onbir yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve norm ön çalışmasının uygulanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Armstrong, N., Welsman, J. R., Williams, C. A., ve Kirby, B. J. (2000). Longitudinal changes in young people's short-term power output. *Medicine and science in sports and exercise*, 32(6), 1140-1145.
- Başbay, A., (2000). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Eğitim Programları ve Sınıf İçi Etkinliklerin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Berk, L. E. (2007). *Development through the lifespan*, 4/E. Pearson, Boston, MA, ISBN: 0-205-49125-1, 24, 25.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K. ve Güçiz, B., D. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52. 1-8.
- Biber, K. (2010). *Erken çocukluk eğitimi*. Songül Tümkaya, Fikret Gülaçtı (Ed.), *Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı, önemi ve temel ilkeleri*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American psychologist*, 57(2), 111.
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.
- Böhm, B., Smedler, A. C., ve Forsberg, H. (2004). Impulse control, working memory and other executive functions in preterm children when starting school. *Acta Paediatrica*, 93(10), 1363-1371.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, 53(1), 371-399.
- Bransford, J. D., Brown, A., ve Cocking, R. (1999). *How people learn: Mind, brain, experience, and school*. Washington, DC: National Research Council.

- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The future of children*, 55-71.
- Brooks-Gunn, J., Han, W. J., ve Waldfogel, J. (2002). Maternal employment and child cognitive outcomes in the first three years of life: the NICHD Study of Early Childhood Care. *Child Development*, 73,1052–1072.
- Brown, T. T., ve Jernigan, T. L. (2012). Brain development during the preschool years. *Neuropsychology review*, 22(4), 313-333.
- Bruer, J.T. (1997). Education and the Brain: A Bridge Too Far. *Educational Researcher*, 26(8), 4-16.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çağdaş, A., ve Yıldız, F. Ü. (2003). Deneysel yaratıcılık programının 4-5 yaş çocuklarının bilişsel gelişimlerine olan etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 315-328.
- Dağlıoğlu, H. E., ve Çakır, F. (2007). Development of planning and reflection from thinking skills in early childhood period. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 28.
- Das, J. P. (1984). Aspects of planning. *Cognitive strategies and educational performance*, New York: Academic Press.
- Das, J. P., Naglieri, J. A., ve Kirby, J. R. (1994). *Assesment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence*. New York: Allyn ve Bacon.
- DeGarmo, D. S., Forgatch, M. S., ve Martinez Jr, C. R. (1999). Parenting of divorced mothers as a link between social status and boys' academic outcomes: Unpacking the effects of socioeconomic status. *Child development*, 70(5), 1231-1245.
- DeLoache, J. S., Miller, K. F., ve Pierroutsakos, S. L. (1998). Reasoning and problem solving. D. Kuhn ve R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 801-850). NY: Wiley.
- Dobbing, J., ve Sands, J. (1973). Quantitative growth and development of human brain. *Archives of disease in childhood*, 48(10), 757-767.
- Dondurucu, I. (2006). *Bilişsel değerlendirme sistemi (cognitive assessment system – cas) on yaş çocukları üzerinde geçerlilik, güvenilirlik ve norm çalışmasının uygulanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dreher, G. F., ve Ash, R. A. (1990). A comparative study of mentoring among men and women in managerial, professional, and technical positions. *Journal of applied psychology*, 75(5), 539.
- Ellis, S., ve Siegler, R. S. (1997). Planning as a strategy choice, or why don't children plan when they should?.

- Epstein, A. S. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Beyond the Journal* 1-8.
- Ergin, T. (2003). *Bilişsel değerlendirme sistemi (cognitive assesment system –cas) beş yaş çocukları üzerine geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergin, T. (2004). Çocukların Bilişsel İşlemlerini Değerlendirmede Yeni Bir Yaklaşım: Pass Teorisi ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS). *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Erkan, S., ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38).
- Evans, G. (2002). *Cultural planning: an urban renaissance?*. Routledge.
- Friendman, S.L., ve Scholnick, E. K. (1997). *The developmental psychology of planning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Friedman, S. L., Scholnick, E. K., Bender, R. H., Vandergrift, N., Spieker, S., Hirsh Pasek, K., Keating, D. P. ve Park, Y. (2014). Planning in middle childhood: Early predictors and later outcomes. *Child development*, 85(4), 1446-1460.
- Gauvain, M. (2001). *The social context of cognitive development*. New York: Guilford Press.
- Gesell, R. (1940). A neurophysiological interpretation of the respiratory act. *Ergebnisse der Physiologie, biologischen Chemie und experimentellen Pharmakologie*, 43(1), 477-639.
- Gilmore, L., Cuskelly, M., Purdie, N. (2003). Mastery Motivation: Stability and Predictive Validity from Ages Two to Eight. *Early Education and Development*, 14(4), 411-424.
- Güven, G., ve Azkeskin, K.E. (2014). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (sf. 2-53). PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Hayran, Z. (2010). Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin kavram gelişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 128-142.
- Hohman, M., ve Weikart, D. P. (1995). Educating young children: active learning processes for preschool and child care programs. HighScope Press: Ypsilanti MA.
- Hughes, C., ve Graham, A. (2002). Measuring exevutive functions in childhood: probelmes and solutions? *Child and Adolescent Mental Health*, 7, 131-142.
- Hughes, C., Ensor, R., Wilson, A., ve Graham, A. (2009). Tracking executive function across the transition to school: A latent variable approach. *Developmental Neuropsychology*, 35(1), 20-36.

- Juan, S. (2011). *The Odd Brain: Mysteries of Our Weird and Wonderful Brain Explained*. Riverside, NJ: Andrews McMeel Publishing.
- Kefi, S. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam 36-72 aylık öğrencilerin dil gelişimi düzeylerine bu kurumlarda high/scape modeli eğitim almalarıyla klasik model ile eğitim almalarının etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kennedy, H., ve Dehay, C. (2001). Gradients and boundaries: limits of modularity and its influence on the isocortex-Commentary.
- Kennedy, D. N., Makris, N., Herbert, M. R., Takahashi, T., ve Caviness, V. S. (2002). Basic principles of MRI and morphometry studies of human brain development. *Developmental Science*, 5(3), 268-278.
- Klenberg, L., Korkman, M., ve Lahti-Nuutila, P. (2001). Differential development of attention and executive functions in 3-to 12-year-old Finnish children. *Developmental neuropsychology*, 20(1), 407-428.
- Kuday, F. S. (2007). *Aile destekli kurum merkezli eğitim alan ve hiç okul öncesi eğitim almayan 3-6 yaş çocukların bilişsel gelişimlerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lenroot, R. K., ve Giedd, J. N. (2006). Brain development in children and adolescents: insights from anatomical magnetic resonance imaging. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(6), 718-729.
- Luria, A. R. (2012). *Higher cortical functions in man*. Springer Science & Business Media.
- Less, A. (2008). Relations between preschool children's planning ability, self-regulation and early literacy skills. *All Volumes (2001-2008)*.
- Mahapatra, S. (2016). Reading Disabilities and PASS Reading Enhancement Programme. *Journal of Education and Practice*, 7(5), 145-149.
- Malmberg, L.E., Mwaura, P., ve Sylva, K. (2011). Effects of preschool intervention on cognitive development among East-African preschool children: A flexibly time-coded growth model. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 124-133.
- MEB. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Zihinsel Engelliler*. Ankara: MEGEP.
- MEB. (2010). 24.03.2017 tarihinde <http://ooegm.meb.gov.tr> adresinden erişildi.
- McCall, R. B. (1981). Nature-nurture and the two realms of development: A proposed integration with respect to mental development. *Child Development*, 1-12.
- McGuinness, C. (1999). *From thinking skills to classrooms: a review and evaluation of approaches for developing pupils' thinking*. Nottingham: DfEE Publications.

- Miller, G. L., Blum, R., Glennon, W. E., ve Burton, A. L. (1960). Measurement of carboxymethylcellulase activity. *Analytical Biochemistry*, 1(2), 127-132.
- Morris, R., ve Ward, G. (Eds.). (2004). *The cognitive psychology of planning*. Psychology Press.
- NAEYC (1998). *Accreditation criteria and procedures of the national associations for the education of young children*, Washington, DC.
- Naglieri, J. A., ve Das, J. P. (1997). Cognitive Assessment System.
- Naglieri, J. A. (1999). *Essentials of CAS assessment (2)*. John Wiley & Sons.
- Menaghan, E. G., ve Parcel, T. L. (1990). Parental employment and family life: Research in the 1980s. *Journal of Marriage and the Family*, 1079-1098.
- Özkubat, S. (2013). Okul Öncesi Kurumlarında Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Pektaş, C.S. (2002). 9-12 yaş korunmaya muhtaç çocukların benlik saygısı ile zihinsel gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Perry, K. E., ve Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33(4), 177-194.
- Piaget, J. (1965). The stages of the intellectual development of the child. *Educational psychology in context: Readings for future teachers*, 98-106.
- Rockland, K. S. (2000). Brain. A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology*, 1, 447-455. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schunk, D. H., ve Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Shallice, T., Burgess, P., ve Robertson, I. (1996). The domain of supervisory processes and temporal organization of behaviour [and discussion]. *Philosophical transactions of the Royal Society of London B: Biological sciences*, 351(1346), 1405-1412.
- Siegler, R. S. (1998). *Emerging minds: The process of change in children's thinking*. Oxford University Press.
- Sylva, K. (1992). Conversation in the nursery: how they contribute to aspirations and plans. *Language and Education*, 6(2), 141-148.

- Sternberg, R. J. (2009). *Memory. Cognitive Psychology*(5th edition). United States:Wadsworth.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2016, Mart). *İstatistiklerle kadın, 2015* (sayı: 21519). Ankara.
- US Department of Health and Human Services. (2002). *Mental Health: Culture, Race and Ethnicity, a Supplement to Mental Health, a Report of the Surgeon General. 2.*
- Unterrainer, J. M., Ruh, N., Loosli, S. V., Heinze, K., Rahm, B., ve Kaller, C. P. (2013). Planning steps forward in development: in girls earlier than in boys. *PLoS one*, 8(11), e80772.
- Uzunhasanoğlu, A. (2008). *Bilişsel değerlendirme sistemi (cas) 'nin 14 yaş grubu için ön norm çalışması ve akademik başarılarının bilişsel işlemlerle ilişkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ülgen, G., ve Fidan, E. (1991). *Çocuk Gelişimi, Milli Eğitim Basımevi, 6. Basım, İstanbul.*
- Veen, A., Roeleveld J. ve Leseman, P. (2000). *Evaluatie van kaledoscoop en piramide eindrapportage.* SCO Kohnstaff Instituut, Universiteit van Amsterdam.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Walberg, H. J., ve Marjoribanks, K. (1976). Family environment and cognitive development: Twelve analytic models. *Review of Educational Research*, 46(4), 527-551.
- Welsh, M. C., Pennington, B. F., ve Groisser, D. B. (1991). A normative-developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental neuropsychology*, 7(2), 131-149.
- Wickelgren, I. (1999). Nurture helps mold able minds. *Science*,283(5409), 1832-1834.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological bulletin*, 91(3), 461.
- Yeşilyurt, Z. C. (2011). *Çocukları anaokuluna devam eden ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri ve kurumların bu beklentileri karşılama durumları.*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yılmaz, N. (2003). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. Müzeyyen Sevinç (Ed.), *Türkiye'de okul öncesi eğitim*, Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.

Zembat, İ. Ö. (2007). Yansıma dönüşümü, doğrudan öğretim ve yapılandırmacılığın temel bileşenleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1).

Zill, N., Moore, K. A., Smith, E. W., Stief, T., ve Coiro, M. J. (1995). The life circumstances and development of children in welfare families: A profile based on national survey data. *Escape from poverty: What makes a difference for children*, 38-59.



EKLER

EK A

Bilgilendirme Onamı

Bu çalışma Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde gerçekleştirilen Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans tez çalışmasıdır. Çalışmayı Yrd. Doç. Dr. Seda Saraç danışmanlığında Psk. Ceyda Yanar yürütmektedir. Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanır. Çalışmanın amacı; okul öncesi eğitimin çocukların bilişsel becerileri üzerindeki etkinliğini incelemektir. Çalışmada size doldurmanız için 1 adet demografik form ve 1 adet ölçek verilecektir. Ölçeğin başında bulunan yönergenin dikkate alınarak doldurulması gerekmektedir. Eş zamanlı olarak, çocuk katılımcıya uzman tarafından uygulama yapılacaktır. Çalışmada paylaştığınız veriler tamamen gizli tutulacaktır. Cevaplarınız anonim şekilde ve toplu halde istatistiksel olarak incelenecektir. Bireysel değerlendirme yapılmayacaktır. Uygulama hakkına geri bildirim almak istediğiniz takdirde Psk. Ceyda Yanar ile iletişime geçebilirsiniz. Çalışmaya katılmaktan istediğiniz zaman vazgeçebilir ve çalışmayı yarım bırakabilirsiniz. Ancak araştırmanın sağlıklı yürütülebilmesi için tüm soruları boş bırakmadan yanıtlamanız oldukça önemlidir. Çalışma ile ilgili her türlü sorunuz için çalışmanın yürütücüsü Psk. Ceyda Yanar (ceydayanar@gmail.com) veya tez danışmanı Yrd. Doç. Dr. Seda Saraç (sbiryan@yahoo.com) ile iletişime geçebilirsiniz. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

EVET ()

HAYIR ()

EK B
Demografik Bilgi Formu

Anketi Dolduran:

Öğretmen () Psikolog () Anne () Rehber Öğretmen () Diğer () _____

Uygulama Tarihi : ____/____/____ (Lütfen gün/ay/yıl olarak yazınız.)

Çocuğun Adı Soyadı: _____

Çocuğun Doğum Tarihi: ____/____/____ (Lütfen gün/ay/yıl olarak yazınız.)

Çocuğun Cinsiyeti: K () E ()

Okula gidiyor mu?:

Evet () Hayır ()

Okul öncesi eğitime kaç yıldır devam ediyor ?

1 yıl () 2 yıl () 3 yıl () 4 yıl () 5 yıl () 6 yıl ()

Çocuğun okula başladığı yaş :

1 yaş () 2 yaş () 3 yaş () 4 yaş () 5 yaş () 6 yaş ()

Okula gitmeye hiç ara verdi mi ? Evet () Hayır ()

Yukarıdaki soruya cevabınız evet ise nedenini kısaca açıklayınız.

Anaokulu tipi:

Özel () Devlet () Bağımsız Devlet () Oyun Grubu ()

Kardeşi var mı ?: Evet () Hayır ()

Kardeş sayısı? : ____

Çocuğunuz ailenin kaçınıcı çocuğu olarak dünyaya geldi ?

1. () 2. () 3. () 4. () 5. () Diğer () ____

Kardeş /Kardeşlerin cinsiyetini lütfen yazınız. _____

Anne ve baba medeni durumu?:

Evli ()

Boşanmış ()

Boşanmamış ayrı ()

Boşanmış anne başkası ile evli ()

Boşanmış baba başkası ile evli ()

Boşanmış anne-baba başkası ile evli ()

Diğer () _____

Aile boşanmış ise çocuk kiminle yaşıyor?

Anne () Baba () Büyük ebeveyn () Uzak akrabalar () Diğer () _____

Çocuğun ebeveyne sahip olma durumu:

Anne- Baba Sağ () Anne ölmüş () Baba ölmüş ()

Anne Eğitim Durumu:

Okur- yazar değil () İlkokul () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora ()

Baba Eğitim Durumu:

Okur- yazar değil () İlkokul () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora ()

Anne iş durumu:

Çalışıyor __ Çalışmıyor __ Emekli __

Baba iş durumu: :

Çalışıyor __ Çalışmıyor __ Emekli __

Aylık gelir durumu:

0-499()

500-999 ()

1000-1499 ()

1500-1999 ()

2000-2499 ()

2500-2999 ()

3000 – 3499()

3500 ve üzeri ()

Evde yaşayan kişi sayısı: _____

EK C

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Yanar, Ceyda

Uyruk: Türk (T.C.)

Doğum Tarihi: 14 Temmuz 1992, İstanbul

Medeni Durum: Bekar

email: ceydayanar@gmail.com.tr

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Bahçeşehir Üniversitesi	2015
Lise	Florya Tevfik Ercan Anadolu Lisesi	2010

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2015-Halen	Ayna Eğitim ve Danışma Merkezi	Psikolojik Psikolog

YABANCI DİL

İngilizce (İleri Düzey)

SERTİFİKALAR

12th National Consultation Liasion Psychiatry and Psychosomatic Medicine Congress – Mart 2015

Basic Test in SPSS – Kasım 2015

Çocuklarla Bilişsel Davranış Terapisi – Şubat 2016

Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) – Haziran 2016

Denver II Gelişim Tarama Testi – Haziran 2016

YAYINLAR

Rogers Őirin, L., Yanar, C., YüksekbaŐ, R.D., Senturk, M. ve Őirin, S. (2015). Religiosity, cultural values, and attitudes towards psychotherapy in Turkey. *34th Annual Winter Roundtable on Cultural Psychology and Education* - Poster sunumu.

