T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ İLE SOSYAL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

NİLÜFER YILMAZ

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. EMİNE AHMETOĞLU

EDİRNE, 2022

Tezin Adı: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerileri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Hazırlayan: Nilüfer Yılmaz

ÖZET

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış olan araştırmanın örneklemini, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Edirne il merkezinde bulunan bağımsız anaokullları ve ilkokula bağlı anasınıflarına devam eden yaşları 36-72 ay arasında değişen 250 çocuk (117 kız, 133 erkek), aileleri ve öğretmenleri (41) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Çocuk ve Aile Demografik Bilgi Formu, Öğretmen Demografik Bilgi Formu, Thorell ve Nyberg (2008) tarafından geliştirilen ve Arslan-Çiftçi, Uyanık ve Acar tarafından 2020 yılında Türkçe'ye uyarlaması yapılan "48-72 aylık çocuklar için Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formu" ve Ömeroğlu, Büyüköztürk, Aydoğan, Çakan, Kılıç Çakmak, Özyürek, Gültekin Akduman, Günindi, Kutlu, Çoban, Yurt, Koğar ve Karayol tarafından 2014 yılında geliştirilen "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Araştırma değişkenlerine ilişkin analizler SPSS-25 istatistik programı ile yapılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin normalliği test edilmiş, dağılım normalitesi sağlandığı için verilerin analizinde Bağımsız Grup t- testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda, farkın kaynağını belirlemek için LSD testi yapılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, araştırmaya dahil edilen çocukların yürütücü işlev becerileri alt boyutları olan çalışan bellek ve ketleyici kontrol ile sosyal becerileri arasındaki pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların yürütücü işlev becerilerinin alt boyutları, çalışan bellek ve ketleyici kontrol ile çocuğun yaş grubu, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, aile tipi, anne-baba birliktelik durumu, anne-baba yaşı, kardeş sayısı ve doğum sırasına göre anlamlı farklılık saptanmamış; cinsiyet, ailelerinin belirttiği sosyo-ekonomik durumları, anne öğrenim durumu ve çocukta gelişimsel olarak herhangi bir problem olma/ma

durumuna göre ise anlamlı farklılık saptanmıştır. Ayrıca çocuğun, baba öğrenim durumu, anne-baba çalışma durumu ve daha önce okul öncesi eğitim alma/ma durumu ile yürütücü işlev becerilerinin alt boyutu çalışan bellek arasında anlamlı bir ilişki saptanırken, aynı değişkenler ile ketleyici kontrol arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Yürütücü işlevler, sosyal beceri, okul öncesi eğitim, ketleyici kontrol, çalışan bellek

Name of the Thesis: The Research of The Relation Between The Executive Function and Social Skills of Pre-School Period Children

Prepared By: Nilüfer Yilmaz

ABSTRACT

This Survey is a descriptive analysis aiming at the research of the relation between the executive function and social skills of pre-school period children.This sample of this survey, designed as the correlational survey model of quantitative research method, is composed of 250 pupils (117 girls and 133 boys), the ages of whom are ranging between 36 to 72 months old, attending to independent kindergarten and nursery classes which are parts of primary schools located in the central Edirne and based on the National Ministry of Education and their parents and teachers (41). At this research,as the data collection tool, the child and the family demographic information form created by the researcher herself, teacher demographic information form, the turkish form for the executive function inventory of childhood period for the children between 48 to 72 months old, adapted to Turkish in 2020 by Arslan – Çiftçi, Uyanık, Acar and improved by thorell and nyberg (2008), the teacher form for the pre-school social skill evaluation rubric ,improved in 2014 by Ömeroğlu, Büyüköztürk, Aydoğan, Çakan, Kılıç Çakmak, Özyürek, Gültekin Akduman, Günindi, Kutlu, Çoban, Yurt, Koğar, Karayol, are used .The analysis regarding the variables of the research has been done by SPSS-25 Statistics Programme.The normality of the data gathered in the survey are tested, Independent Group Test T,One-Way Analysis of Variance (Anova) and Pearson Product-Moment Correlation Coefficient Technique are used in the analysis of the data seeing that the variance normality has been reached.As a result of the variance analysis, LSD test is conducted to determine the source of the gap.

As a result of the conducted analysis, it has been determined that a positive and high level relation have been detected between the memory used and inhibitory control; the subdimensions of executive function skills of the children in this survey, and social skills. Besides, this relation occurs with the age group of the children, their duration of pre-school attendance, family type, marital status, the age of the parents, gender while a significant difference has not been detected according to the number of

the siblings and the order of the birth, the socio-economical status the parents declare, mother's educational background and significant differences have been detected according to whether the child has a developmental problem or not. Moreover, while a significant relation has been detected between the father's educational background, mother and father employment status, whether they had pre-school education or not and child's used memory which is the subdimension of executive function skills, no significant differences has been detected between the same variables and inhibitory control.

Key Vocabulary: Executive Functions, Social Skill, Pre-School Education, Inhibitory Control, Used Memory

ÖNSÖZ

Okul öncesi dönem 36-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelendiğinde bu araştırmanın çalışma süresince her türlü yol gösterici olan, olumlu tavrıyla beni her zaman cesaretlendiren, bilgi birikimiyle çalışmama farklı açılardan bakmamı sağlayan beraber çalışmaktan mutluluk duyduğum ve zevk aldığım, öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyduğum değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez jürimde olmayı kabul ederek beni onurlandıran ve değerli görüş ve önerilerini benimle paylaşan çok değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Münevver CAN YAŞAR ve Doç. Dr. Şenay BULUT PEDÜK'e çok teşekkür ediyorum. Ayrıca tez yazım aşamasında büyük bir sabır ve özveri ile yardımlarını ve önerilerini hiç bir zaman esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Yakup BURAK'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez verilerinin toplanması aşamasında çalışmam için yardımcı olan tüm idari kadroda görev yapan müdürlerimize, anketleri cevaplandırarak çalışmama destek veren tüm öğretmen arkadaşlarıma ve sevgili ailelere sonsuz teşekkürler.

Son olarak beni her aşamada destekleyen, manevi olarak bana her zaman destek olan sevgili eşim Mesut YILMAZ ve hayatıma anlam katan canım oğluşlarım Umut Eren'im ve Ali Deniz'im… SİZSİZ ASLA BAŞARAMAZDIM…Çok ama çok teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **I**
ABSTRACT ..... **III**
ÖNSÖZ ..... **V**
İÇİNDEKİLER ..... **VI**
TABLO LİSTESİ ..... **VIII**
KISALTMALAR ..... **XI**
BÖLÜM I **1**
1. GİRİŞ **1**
1.1 Problem 1
1.2. Amaç 4
1.3. Önem 5
1.4. Sayıltılar 7
1.5. Sınırlılıklar 7
BÖLÜM II **8**
2. İLGİLİ ALAN YAZIN **8**
2.1. Okul Öncesi Dönem 36-72 Aylık Çocukların Gelişim Özellikleri 8
2.2. Yürütücü İşlevler 9
2.2.1. Yürütücü İşlevlerin Tanımı 10
2.2.2 Yürütücü İşlev Becerilerinin Gelişimi ve Değerlendirilmesi 12
2.2.3 Yürütücü İşlev Gelişimini Etkileyen Etmenler 14
2.2.3.1. Çocuk Faktörleri 15
2.2.3.2. Çevresel Etkiler 17
2.2.4. Yürütücü İşlev Becerilerinin Bileşenleri 18
2.2.4.1 Çalışan Bellek 19
2.2.4.2. Ketleyici Kontrol 20
2.2.4.3. Bilişsel Esneklik 21
2.3. Sosyal Beceri Kavramı 22
2.3.1. Okul öncesi Dönemde Sosyal Beceriler 24
2.4. Yürütücü İşlevler ve Sosyal Beceri Arasındaki İlişki 26
2.5. İlgili Yurt İçi ve Yurtdışı Çalışmalar 28

2.5.1. İlgili YurtİÇi Çalışmalar 28
2.5.2. İlgili Yurtdışı Çalışmalar 35
BÖLÜM III 42
3. YÖNTEM 42
3.1. Araştırmanın Modeli 42
3.2 Araştırma Evren ve Örneklemi 42
3.3. Veri Toplama Araçları 46
3.3.1. Çocuk ve Aile Demografik Bilgi Formu 46
3.3.2. Öğretmen Demografik Bilgi Formu 47
3.3.3. Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Envanteri Öğretmen Formu 47
3.3.4. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu 48
3.4. Veri Toplama Süreci 49
3.5. Araştırma Verilerinin Analizi 50
BÖLÜM IV 53
4. BULGULAR 53
BÖLÜM V 74
5. TARTIŞMA ve SONUÇ 74
BÖLÜM VI 88
6. ÖNERİLER 88
KAYNAKÇA 90
EKLER 111
EK1 Etik Kurul Onayı 111
EK-2 MEB İzin Belgesi 114
EK-3 116
EK-3 Ölçme Araçları İzin Formları 119

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1 Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocukların öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin yüzde, frekans, ortalama ver standart sapma bilgileri ..... .43

Tablo 3.2 Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocukların demografik özelliklerine ilişkin yüzde, frekans, ortalama ver standart sapma bilgileri 44

Tablo 3.3 Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Envanteri Öğretmen Formu ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu alt boyut puanlarına ilişkin bulgu sonuçları 52

Tablo 4.1 Okul öncesi dönem çocuklarının Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE) ile Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) Alt Ölçekleri arasındaki Pearson korelasyon katsayı sonuçları 53

Tablo 4.2 Okul öncesi dönem çocuklarının Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanları ile yaşları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı sonuçları 54

Tablo 4.3 Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetlerine göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları 55

Tablo 4.4.A Okul öncesi dönem çocuklarının kardeş sayısına göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları 56

Tablo 4.4.B Okul öncesi dönem çocuklarının kardeş sayısına göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları 57

Tablo 4.5.A Okul öncesi dönem çocukların doğum sırasına göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları 57

Tablo 4.5.B Okul öncesi dönem çocukların doğum sırasına göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları 58

Tablo 4.6 Okul öncesi dönem çocuklarının daha önce okul öncesi eğitimi alma/ma durumuna göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları 58

Tablo 4.7.A Okul öncesi dönem çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları 59

Tablo 4.7.B Okul öncesi dönem çocukların okul öncesi eğitimine devam etme süresi göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları 60

Tablo 4.8 Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel herhangi bir problem olma/ma durumuna göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları 60

Tablo 4.9.A Okul öncesi dönem çocuklarının anne yaşlarına göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları 62

Tablo 4.9.B Okul öncesi dönem çocuklarının anne yaşlarına göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları 62

Tablo 4.10.A Okul öncesi dönem çocuklarının baba yaşlarına göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları 63

Tablo 4.10.B Okul öncesi dönem çocuklarının baba yaşlarına göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları 63

Tablo 4.11.A Okul öncesi dönem çocuklarının anne öğrenim durumlarına göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları. 64

Tablo 4.11.B Okul öncesi dönem çocuklarının anne öğrenim durumlarına göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları 65

Tablo 4.12.A Okul öncesi dönem çocuklarının baba öğrenim durumlarına göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları 66

Tablo 4.12.B Okul öncesi dönem çocuklarının baba öğrenim durumlarına göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları 67

Tablo 4.13 Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin çalışma durumuna göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları 68

Tablo 4.14.A Okul öncesi dönem çocuklarının babalarının çalışma durumlarına göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları 69

Tablo 4.14.B Okul öncesi dönem çocuklarının babalarının çalışma durumlarına göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları 69

Tablo 4.15.A Okul öncesi dönem çocukların ailelerinin belirttiği sosyo-ekonomik durumlarına göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları 70

Tablo 4.15.B Okul öncesi dönem çocukların ailelerinin belirttiği sosyo-ekonomik durumlarına göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları 71

Tablo 4.16 Okul öncesi dönem çocuklarının anne baba birliktelik durumuna göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları 72

Tablo 4.17 Okul öncesi dönem çocuklarının aile tipine göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları 72

KISALTMALAR

ADÖ: Aile Değerlendirme Ölçeği

AİBÜ: Abant İzzet Baysal Üniversitesi

BRIEF: Yönetici İşlevlere Yönelik Davranış Değerlendirme Envanteri

ÇDYİE: Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Envanteri Öğretmen Formu

DEHB: Dikkat Eksikliği/ Hiperaktivite Bozukluğu

EF: Yürütücü İşlevler

EMSG: Esnek Madde Seçimi Görevi

GGG: Gece/Gündüz görevi

KOKGB: Karşıt Olma/ Karşı Gelme Bozukluğu

K-SADS: Okul Çağı Çocukları İçin Duygulanım Bozuklukları ve Şizofreni Görüşme Çizelgesi

K-SSRSP: Kore-Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği

ÖÖG: Özel Öğrenme Güçlüğü

OSBED: Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu

SES: Sosyo Ekonomik Statü

TEDİL: Test of Early Language Development- Türkçe versiyonu

TELD-3: Test of Early Language Development, İngilizce versiyonu

TİFALDİ: Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi

TMT: İz Sürme Testi

VF: Sözel Akıcılık

Yİ: Yürütücü İşlevler

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Sıfır altı yaş dönemini kapsayan okul öncesi dönem, insan gelişiminin kapsam, hız ve nitelik açısından en yoğun olduğu dönemdir. Okul öncesi dönemde fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimi açısından çok önemli ve geleceği belirleyen özellikler kazanılır (Uyanık ve Kandır, 2010).

Yürütücü işlevler, görevlerin öğrenilmesi ve yerine getirilmesi için gerekli olan davranışların kontrolünü sağlayan ve bu davranışların kontrolüne ve düzenlenmesine katkıda bulunan bir dizi üst düzey bilişsel süreç olarak tanımlanmaktadır (Baggetta ve Alexander, 2016). Yürütücü işlevler, çalışma belleğimizde etkin olan soruna özgü bilgileri korumamıza, dikkat dağıtıcı bilgileri görmezden gelmemize ve görevle ilgili hedefleri engelleyen yanıtları önlememize yardımcı olur (Serpell ve Esposito, 2016). Yürütücü işlev becerileri, bireylerin çok çeşitli günlük yaşam aktivitelerinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Diamond, 2013).

Yürütücü işlevler bireyin hayatta kalabilmesi için gerekli olan becerileri içermektedir. Sosyal beceriler, bireyin günlük yaşamdaki ilişkisel süreçlerini tanımlar. Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi çocukluk döneminde yürütücü işlevlerin ve sosyal becerilerin gelişimi oldukça hızlıdır. Hızla gelişen bu sürecin belirleyicileri genetik ve çevresel faktörlerdir. Genetik faktörleri değiştirmemiz mümkün değildir ancak çevresel faktörleri kontrol etme veya düzenleme olanağımız vardır. Sağlıklı bir bireyin gelişimi için gelişim sürecinde aile yaklaşımlarının ve eğitim süreçlerinin uygun şekilde planlanması, yürütücü işlevleri ve sosyal becerileri destekleyecek ortamların sağlanması gereklidir (Sazcı, 2014).

Bu bölümde araştırmanın yapılma nedenlerine değinen problem, amaç, önem, kuramsal çerçeve, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem

Çocuk büyüdükçe zihinsel olarak uyanık, fiziksel olarak sağlıklı, duygusal olarak dengeli, sosyal olarak gelişmiş ve akademik olarak öğrenmeye hazır hale gelir. Bu değişimler çocuk gelişimi olarak tanımlanır. Okul öncesi dönem olarak tanımlanan erken çocukluk dönemi; vücut ve sinir sistemi genel olarak olgunlaşır; artan

hareketlilik, beceri ve iletişim kapasitesi, hızla değişen ilgi ve yetenekler açısından insan yaşamının bütününde gelişme ve değişimin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönem tüm gelişim evreleri için kritik dönem olarak kabul edilir (Kılıçgün, 2012; Turhan ve Özbay, 2016).

Erken çocukluk, becerilerin kolay kazanıldığı ve beyin gelişiminin çok hızlı olduğu bir dönem olarak kabul edilir. Dolayısıyla bu dönemde çocuklar dış uyaranlara daha açık, davranış değiştirme kapasiteleri daha yüksek ve genel uyum açısından daha esnektirler (Barrett, 2014). Özellikle erken çocukluk döneminde, beyin gelişiminde yürütücü işlevler adı verilen bilişsel özellikler kazanılmaya başlar. Yürütücü işlevler, yaşam boyunca bireylerin dilsel, entelektüel, sosyal ve duygusal gelişimlerini etkilemeye devam etmektedir (Turhan ve Özbay, 2016). Gelişime paralel olarak çocukların düşünce ve davranışlarını kontrol etme yetenekleri artar ve bu değişiklikler yürütücü işlevlerin gelişimi ile ilişkilidir (Diamond, 2002).

Okul öncesi dönemde yürütücü işlevlerde hızlı bir değişim meydana gelir ve farklı zamanlarda farklı bileşenler işlevsel hale gelmek üzere gelişir. Çalışma belleği ve ketleyici kontrolün; bilişsel esneklik, planlama ve organizasyon gibi daha karmaşık ve daha sonra gelişen yürütücü işlevlerin iki ana bileşeni olduğu düşünülmekte ve bu bileşenlere özellikle okul öncesi yıllarda vurgu yapılmaktadır (Best ve Miller 2010). Okul öncesi dönem çocuklarında ketleyici kontrol ve çalışan bellek becerilerinin gelişimi, sosyalleşmeye ve akademik öğrenmeye hazır olmada önemli rol oynar (Ghuman ve Ghuman, 2014).

Okul öncesi dönem yürütücü işlevlerin değerlendirilmesi, bu işlevlerle ilişkili akademik, duygusal, davranışsal ve sosyal alanlardaki olumsuz sonuçların en aza indirilmesi, mümkün olduğunca erken saptanması ve müdahale edilmesi açısından önemlidir (Anderson ve Reidy, 2012).

Pek çok araştırmada yürütücü işlevlerin öğrenmeyi, sosyal becerileri ve akademik başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden birisi olduğu görülmektedir (Cartwright, 2012; Corcoran ve Flaherty, 2017; Cooper-Kahn ve Foster, 2013; Harris, 2016; Goldstein, Naglieri, Princiotta ve Otero, 2014; Vitiello ve Greenfield, 2017). Araştırmalarda yürütücü işlevlerin temelde planlama ve organizasyon, problem çözme, dikkati sürdürme, sıralama, bilişsel esneklik, çatışmaya direnç gösterme, yeni olay ve durumlarla baş etme gibi çeşitli beceriler olduğu belirtilmektedir (Chan, Shum,

Toulopoulou ve Chen, 2008) ve tüm bu beceriler yürütücü işlevleri içeren görevlerdir. Bunlar erken çocukluk döneminden başlayarak programlı ve bilinçli olarak desteklenir ve gelişimleri devam ettirilirse yürütücü işlevleri içeren görevlerin kullanımı artmaya devam etmektedir. Çocukların ileriki yaşlarında bilişsel farkındalığa sahip, davranışlarını bilinçli olarak kontrol edebilen ve sorumluluklarını üstlenebilen bireyler olmaları mümkün olacaktır.

İnsanın düşünme, konuşma ve iletişim kurma yeteneğine sahip canlı bir varlık olması onu diğer canlılardan ayıran bir özelliktir. Kendisi ve çevresiyle olan iletişiminin kalitesi sahip olduğu becerilerle ilişkili olduğundan, sosyal becerilerin kişinin yaşam sürecinde hayati bir öneme sahip olduğu açıktır (Aksoy ve Baran, 2010). Bireyin çocukluk döneminde yeterli sosyal becerileri kazanması, yaşamının farklı alanlarında önemli başarılar elde etmesi ve sosyal uyum için önemlidir (Kabasakal ve Çelik, 2010). Bu bağlamda çocukların yaşam kalitelerini belirleyen ve çevreye uyum sağlayan sosyal becerilerinin okul öncesi dönemden başlayarak geliştirilmesi ve desteklenmesi önemlidir (Aksoy ve Baran, 2010).

Yardım etme, yardım ya da bilgi isteme, teşekkür etme, özür dileme, herhangi bir konuda konuşmaya başlama, sorulara cevap verme, kurallara uyma, sırasını bekleme, işbirliği yapma, eleştiri kabul etme, işiyle ilgili geri bildirim isteme, kendini tanıtma gibi sosyal beceriler bireylerin topluma uyumunu kolaylaştırır. Çocukların toplumla bütünleşmesini, akranları ve diğerleri ile iletişimin daha sağlıklı olmasını sağlar (Çifçi ve Sucuoğlu, 2004). Sosyal gelişim sırasında sosyal uyumu sağlama, sosyal ilişkiler oluşturma ve var olan sosyal ilişkileri sürdürme araçlarından biri olan sosyal beceriler, yaşamın ilk yıllarında öğrenilir ve bireyin yaşamı üzerinde uzun ve kısa vadeli önemli etkilere yol açar. Bu bağlamda okul öncesi dönem, çocuklarda sosyal becerilerin gelişimi için en uygun ve etkili dönemdir (Gülay ve Akman, 2009).

Taylı'ya (2012) göre sosyal beceriler; sosyal ilişkilerin başlamasını sağlayan, devamına yardımcı olan, sosyal ilişkilerdeki sorunların çözümü için kolaylık sağlayan sözel ya da sözel olmayan davranışlar şeklinde tanımlanmaktadır. Jenson, Slone ve Yough'ın (1988) yaptıkları beceri analizine göre sosyal beceriler; etkileşimi başlatma, sürdürme ve bitirme, hoş olmayan durumlarla başa çıkma, çatışma çözme ve girişkenlik ile ilgili beceriler olarak sınıflandırılmıştır. Bu becerilerin kazanılması için çocukların muhakeme becerileri ile yeteneklerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir ve

bu da doğrudan yürütücü işlev becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi ile ilgilidir (Sazcı, 2014).

Araştırma kapsamında okul öncesi çocuklarında yürütücü işlevlerinin sosyal beceriler üzerinde etkisinin olabileceği, yürütücü işlevlerin çocukların sosyal ortamlardaki davranışlarla doğrudan bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın problemi "okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri sosyal becerilerine etki etmekte midir?" şeklinde oluşturulmuştur.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada incelenen alt amaçlar:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin alt ölçek (*çalışan bellek ve ketleyici kontrol*) puanları ile sosyal becerileri alt ölçek (*başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri*) puanlarının arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi dönemde çocukların yürütücü işlev becerilerinin alt ölçek (*çalışan bellek ve ketleyici kontrol*) puanları ile çocukların yaşları, cinsiyetleri, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitimine devam etme süreleri, daha önce okul öncesi eğitimi alma/ma durumları, gelişimsel olarak herhangi bir problem olma/ma durumları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
3. Okul öncesi dönemde çocukların yürütücü işlev becerilerinin alt ölçek (*çalışan bellek ve ketleyici kontrol*) puanları ile çocukların anne ve baba yaşları, öğrenim durumları, çalışma durumları, ailelerin algıladıkları sosyo-ekonomik durumları, aile tipleri ile anne baba birliktelik durumları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

1.3. Önem

Beyin, öğrenmenin gerçekleştiği bir organ olduğu için yapısı ve işleyişi açısından eğitimcilerin her zaman ilgi odağı olmuştur (Keleş ve Çepni, 2006). Araştırmalar sonucunda beyin hakkında elde edilen bilgiler doğrultusunda eğitim alanında yeni düzenlemeler yapılması gerekli görülmüştür. İnsan beyni artık sır olmaktan çıkarak çözümlenmeye başlamıştır (Onan ve Akgül, 2012). Son yıllarda sinirbilim alanındaki araştırmaların hızlanması nedeniyle beynin önemini ve bilinmeyen işlevlerini açıklamak mümkündür. Araştırmalar özellikle erken çocukluk döneminde beyin gelişimine dikkat çekmekte ve bu dönemde yapılacak müdahalelerin bilişsel gelişim üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır (Akdağ, 2015).

Beyindeki sinir ağlarının işleyişi ve yapılandırılması sonucu hafıza, öğrenme, düşünme ve anlama gibi ruh-zihin işlevleri ortaya çıkar. Sinir ağlarının işleyişi, genetik yapı ve çevresel faktörlerin yardımıyla düzenlenir. İnsan beyni, doğuştan gelen kapasitesi doğrultusunda yaşamı tehdit eden sosyo-kültürel ve fiziksel engelleri ve sorunları çözme kapasitesi ile uyum sağlayan ve öğrenen bir sistemdir. Ancak sosyo-kültürel koşullar ve yönlendirmeler, özellikle eğitim, insan beyninin bu özelliğini köreltebilir veya geliştirebilir (Uzunoğlu 2003). Bu bağlamda öğrenmenin genetik yapı kadar çevreyle de ilgili olduğu ifade edilebilir.

Beyindeki bilgi işlemenin dinamik ve karmaşık doğasının bir sonucu olarak, üst düzey bilişsel işlevleri tanımlamak için yürütücü işlevler kavramı ortaya çıkmıştır (Borkowski ve Burke 1996). Yürütücü işlev becerilerinin ve bu becerilerin geliştirilmesine yardımcı olacak bilgilerin artırılması araştırmacılar ve eğitimciler için büyük önem taşımaktadır. İnsan yaşamının ilk yıllarında gelişim çok hızlıdır. Bu dönemde gelişim sürecinin ve kaynağının belirlenmesi, öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygun eğitim ortamının oluşturulması gerekmektedir. Gelişimin erken dönemde desteklenmesi, bireylerin gelecekte kendi öğrenme süreçlerini başarılı bir şekilde düzenlemelerine yardımcı olur (Onan, 2015).

Yürütücü işlevler kapsamında yer alan beceriler, hem eğitim hem de çalışma yaşamındaki ve günlük yaşamdaki etkinliklerin işlevselliğini belirleyen becerileri içerir. Herhangi bir eylemin başlamasından sona ermesine kadar olan süreçler yürütücü işlev becerilerin kapsamındadır. Eylemin başarısı için planlama yapmak,

bilgi ve materyalleri organize etmek, uygun çözüm ve stratejiler geliştirmek, sonuçları değerlendirmek, gerektiğinde farklı çözüm ve stratejilerle durumu yeniden ele almak yürütme eylemleri kapsamındaki beceriler arasındadır (Ahçı, 2016).

Yürütücü işlev becerileri çatısı altında pek çok kavram bulunmaktadır. Bunlardan bazıları perseverasyon (azim), soyutlama, bilişsel esneklik, çalışma belleği, odaklanma, problem çözme ve duygu kontrolü gibi kavramlardır. Yürütücü işlevler ile ilgili kaynaklar incelendiğinde yürütücü işlevlerin çocukların sadece akademik gelişimlerinde değil, sosyal gelişimlerinde de son derece önemli olduğu görülmektedir. Çocukların yürütücü işlevleri geliştirildiğinde, yeni durumlara daha kolay uyum sağladıkları ve karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmekte güçlük çekmedikleri, yeni ortamda kendilerini güvende hissettikleri ve çevreleriyle daha kolay iletişim kurabildikleri görülmektedir (Şahin, 2015).

Çocuklukların gelişim dönemleri içerisinde çevresinden en çok etkilediği dönem erken çocukluk dönemidir (Bertan vd., 2009). Örneğin, çocuklar başkalarının bakış açısını daha fazla dikkate alarak yorumlamaya başlarlar. Düşüncelerini yeni bilgilere göre güncelleyerek ve değiştirerek daha etkili sosyal iletişim için dikkatlerini önemli ayrıntılara odaklarlar ve alakasız ayrıntıları görmezler. Çocuklar genel olarak okul çağında yürütücü işlevleri kullanma kapasiteleri sayesinde dil, okuryazarlık ve sosyal beceri uygulamalarına katılımda mükemmel bir entegrasyon sağlayabilirler. Nitekim yürütme kapasitesi düşük olan çocukların okul ortamının sosyal ve öğrenme taleplerine uyum sağlamakta zorlandıkları söylenebilir (Hoskyn, Iarocci ve Young, 2017).

Bireylerin yaşamları boyunca başarılı olabilmeleri ve okul, ev, iş gibi sosyal ortamlara uyum sağlayabilmeleri için gerekli olan yürütücü işlevler; bilgi, tutum ve davranışlarını da etkiler. Erken çocukluk, bireylerde kişilik oluşumu, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesi açısından oldukça kritik bir dönem olduğundan, yürütücü işlevlerin kazanılmasına bu dönemden başlanması önemlidir. Çocukların yürütücü işlevleri desteklenir ve geliştirilirse, çocukların kendi kendine yeterli, kendilerine ve başkalarına saygılı, duygularını kontrol edebilen, dikkatli, akademik ve sosyal açıdan başarılı olmaları mümkün olacaktır (Taşkın Gökçe, 2019).

Bu çalışmada, yürütücü işlev kapasiteleri yüksek olan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin de yüksek olabileceği varsayımından hareketle, okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlevleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile yürütücü işlev becerileri ile sosyal beceriler arasındaki ilişki ve yürütücü işlev becerilerini etkileyen faktörler hakkında bilgi edinileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışmandan elde edilen bulguların gelecekte bu alanda araştırma yapacak akademisyenlere ışık tutabileceği ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri cevapların onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1) 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ile,
2) Edirne il Merkezi ile,
3) Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıfı ve bağımsız anaokullarına devam eden okul öncesi dönem çocukları, aileleri ve öğretmenleriyle,
4) Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile,
5) Araştırmada gerçekleştirilen istatistiksel analizlerle,
6) Yürütücü işlev becerilerini etkileyen etmenlerin incelenmesi ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

2. İLGİLİ ALAN YAZIN

Bu bölümde okul öncesi dönem ocuklarının gelişim özelliklerine; okul öncesi dönemde çocukların yürütücü işlev ve sosyal becerilerinin gelişimine ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiştir. İlgili araştırmalar kapsamında yürütücü işlevlerin okulöncesi yaş grubundaki gelişimine ve sosyal beceri davranışlarının çocukların bilişsel gelişimiyle ilişkisine dair araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okul Öncesi Dönem 36-72 Aylık Çocukların Gelişim Özellikleri

Çocuklarda okul öncesi dönem 0-72 aylar arasını kapsamaktadır. Bu dönem çocukların gelişiminde önemli değişimler yaşanmaktadır. Çocuklar bu süreçte kendini ve dünyayı anlamada sınırlı kapasiteden yetişkinlere benzer düşünme yapısı ile kendini ve dünyayı algılamaya başlayan, empati kurabilen, kendini kontrol edebilen bir birey haline gelmektedir. Okul öncesi dönem çocukları bilişsel olarak hayali düşüncelerden mantıklı olana yönelmeye, gerçek ile hayal arasındaki farkı görmeye, neden sonuç ilişkilerini kavramaya başlar. Bilişsel değişimde yaşanan bu değişim 72 aylık olunan dönemde daha gerçekçi kendilik algısının ortaya çıkmasıyla etkisini göstermektedir. Çocuğun kendine odaklı benmerkezci dünya algısı, pek çok olayın kendi dışında gerçekleştiğinin farkında olan objektif algıya dönüşür. Çocuğun özerkleşmesiyle birlikte akranları ile olan ilişkileri daha çekici olmaya başlar ve çocuğun gelişiminde önemli etkilere neden olur. Okul öncesi çocuğu yaşıtları ile etkileşimleri ve oyunlar sayesinde eleştirel düşünme, empati, anlaşma, iş birliği becerileri kazanmaya başlar ve ilişkilerinden keyif alır. Bu etkileşimler sayesinde çocuk kendisini diğer akranları ile kıyaslamaya başlar (Aral vd., 2002; Davies, 2011).

Okul öncesi dönemde, 36-72 ay arasında, dürtü kontrol ve öz-düzenleme kapasitesi önemli bir gelişme gösterir, çocuklar kişilerle başa çıkma becerileri kazanır ve bilişsel olarak kendilerini kontrol etmeyi ve ani savunma tepkileri vermemeyi öğrenirler. Zamanla, içsel kaynaklarının yardımıyla öfkelerini kontrol etmeye ve başkalarının desteğini kazanmaya başlarlar. Kendilerini yargılama ve benlik algısı ile kendini olumlama şeklinde aile ve toplumun kurallarına uygun değerler geliştirmeye çalışırlar (Lindon, 2012).

Okul öncesi çocukları için bu dönemde fiziksel olarak bebeklik dönemlerine göre büyüme daha yavaş seyretmektedir. Bunun yanı sıra çocuklarda gelişimsel olarak önemli değişimler meydana gelmektedir. Çocuklarda otuz altı aya kadar kelime haznesi daha az iken bu aydan itibaren dil gelişimi hızlanır, kelime haznesi zenginleşir, basit dil kurallarına uygun konuşmalar yapmaya başlarlar (Berk, 2006).

Çocukların 36-72 aylık arası olduğu dönemde daha hızlı gelişim gösterdikleri, bunun iyi değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu süreç okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasıyla çocukların evi ve ailesi dışında zaman geçirdiği, akranlarıyla etkileşimde olduğu, programlı bir sistemin içerisine dahil oldukları bir dönemdir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002). Yapılan araştırmalarda yaşamın ilk sekiz yılında gerçekleşen gelişimin yaşam boyu alınacak yolun yarısı olduğu belirlenmiştir. Bu süreçte yapılacak müdahaleler çocukların kişilikleri, bilişsel kapasiteleri ve sosyal becerilerine kalıcı etkiler yapabilecektir (Bergen ve Robertson, 2013; Bredekamp, 2015). Çocuğun erken çocukluk döneminde gelişim hızı ve gelişim süreçleri, aynı zamanda öğrenme yaşantılarının ileri yaşlara olan katkısı dikkate alındığında, çocukların gelişiminin ele alınmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bunun amacı çocuğun durumunu belirlemek, gelişiminde ilerlemeyi takip etmek, gelişimsel olarak problemleri, eksiklikleri fark ederek zamanında doğru yönlendirmelerde bulunmaktır (Oktay, 2007).

2.2. Yürütücü İşlevler

Günümüzde 21. yy becerilerine sahip bireyler olarak tanımlanma eğiliminde olan insan profili için hedef belirleme, planlama, önceliklere karar verme, organizasyon, kendini izleme, esnek hareket etme, bilgiyi işleyen bellekte tutma/değiştirme gibi bilişsel süreç becerilerine sahip olması gerekmektedir (McAlister ve Peterson, 2013; Zelazo, 2015). Bu nitelikler literatürde yürütücü işlevler yelpazesinde yer almaktadır. Devine ve Hughes'e (2014) göre yürütücü işlevler, kişinin kendi davranışını düzenleme ve yönetme yeteneğini içerir. Erken çocukluk döneminden itibaren gözlemlenebilen ve önemli bir gelişme olan yürütücü işlev becerileri, bilişsel süreçleri planlama, yönetme, denetleme, takip etme ve soyutlama becerisini ve bunların davranışsal sonuçlarını içerir.

2.2.1. Yürütücü İşlevlerin Tanımı

Bireyin kendi düşüncelerinin anlayabilmesine olanak sağlayan bilişsel beceriler, pek çok bilim dalında yapılan araştırmalara konu edilmiştir. Son yıllarda yürütücü işlevler üzerine ilgi artmış olup, bu işlevler sağlıklı zihinsel işleyiş ve gelişim için de gereken bilişsel yetenekler arasında görülmektedir (Corcoran ve Flaherty, 2017). Yürütücü işlevler kavramının ilk tanımlarından birini yapan Baddeley ve Hitch (1974) kavramın tanımında merkezi yürütücünün dört bileşenden meydana geldiğini ifade etmektedir. Bu bileşenler planlama, hedefi belirleme, etkili performans ve hedefe yönelik davranışları içermektedir (akt. Driggers-Jones, 2017). Bu süreçten itibaren yürütücü işlevler gelişim psikolojisinde, sosyal psikolojide ve nöropsikolojide ilgi gören bir araştırma konusu konumuna gelmiştir (Anderson,2012; Groppe ve Elsner, 2015; Gartstein vd., 2013; Hendry vd., 2016: Miyake ve Friedman, 2012). Bu ilginin artmasıyla birlikte yürütücü işlev becerileri tanımında genişleme meydana gelmiştir.

Yürütücü işlevlerin açık ve tek biçimli bir tanımı olmamasına rağmen, birçok yazar yürütücü işlevlerin daha üst düzey bilişsel süreçler kümesi olduğu konusunda hem fikirdir ve öz düzenleme stratejileri, planlama ve çözme sorunlarının kullanımı yoluyla yürütücü işlev becerilerilere ulaşmamıza izin verir (Seguin ve Zelazo, 2005).

Araştırmacıların bir kısmı yürütücü işlevleri, kişinin kendi düşüncelerini, davranışlarını kontrol altına almasını, davranışlarını uzun dönemde hedeflerine yönlendirmesini sağlayan bilişsel süreçlerde bulunan üst düzeyde nörobilişsel beceri olduğunu ifade etmektedirler (Hendry vd., 2016).

Başka bir araştırmacı yürütücü işlevlerin bilişsel süreçlerini vurgulamakta, yürütücü işlevleri tanımlarken pek çok bilişsel alt sürecin işleyişini programlayan ve insan bilinci dinamiklerini düzenleyen mekanizmalar ifadesini kullanmıştır (Miyake vd., 2000). Alan yazında yürütücü işlevler kavramına ilişkin farklı görüşlerde tanımlamalar bulunsa da yürütücü işlevlerin amaçlı olan davranışlarının temelini oluşturduğu düşüncesi tümünün birleştiği ortak noktadır (Miyake ve Friedman, 2012). Yürütücü işlevler kapsamındaki beceriler, çalışma ve eğitim yaşamı yanında gündelik yaşamda da bireyin etkinliklerinin işlevselliğini belirleyici olan becerileri kapsamaktadır. Belirli bir amaca yönelik bir eylemin başından sonuna kadar tüm süreçler bu kapsamda görülebilir. Eylemin başarılı olması amacıyla plan yapılması, eldeki materyal ve bilginin düzenlenmesi, uygun çözüm ve strateji geliştirilmesi,

sonuçların değerlendirilerek gerektiği zaman farklı çözüm ve stratejilerle tekrar ele alınması, yürütücü işlev kapsamında beceriler arasında yer almaktadır (Ahçı, 2016).

Lezak (1982) yürütücü işlevler tanımlamasında diğer bilişsel işlevlerle bir ayrım yapmış, yürütücü işlevlerin bir kişinin bir şeyi başarabilmek girişimde bulunup bulunmadığı ya da bunu nasıl başardığıyla, bilişsel işlevlerin ise kişinin hangi beceri, bilgi ve zihinsel donanımlara sahip olduğuyla ilgili olduğunu ifade etmektedir (Akt. Ahçı, 2016). Jurado ve Rosselli (2007) tarafından yürütücü işlev, okul ve iş dahil günlük hayat başarısında gerekli olarak nitelendirilmiştir.

Hughes (2002) tarafından yürütücü işlev, esnek hedef odaklı olan davranışların süreçlerini kapsayan karmaşık bir bilişsel yapı olarak tanımlanmaktadır. Bayliss ve Roodenrys (2000) ise, yürütücü işlevlere yönelik en temel tanımda üst düzey bir kontrol noktası olduğunu ifade etmektedir. Bu kontrol noktası, planlamadan, strateji seçiminden ve hareketin dikkate dayalı olan denetiminin yapılmasından sorumlu tutulmaktadır. Pennington ve Ozonoff (1996) ise yürütücü işlevler tanımında; önemli oranda problem çözme, dikkat, sonuç çıkarma gibi becerileri kapsadığını belirtmektedir. Ayrıca üst bilişsel becerilerin kullanılmasını gerektiren bellek öğelerini ve öğrenmeyi de kapsadığını ifade etmektedir.

Yürütücü işlevler tarafından yönetilen davranışlar, otomatik tepkilerin geliştirilmediğini ya da öğrenilmiş olan tepkinin değiştirilmesi gereken hallerde gözlemlenmektedir. Pek çok nedenden dolayı bu davranışlar zorlayıcıdır. Eylemin başarılı olması için dikkatin etkin olarak yönlendirilmesi, sürdürülmesi, bilginin işlenerek aktif tutulması, gerektiğinde geçiş yapılması, daha önceden öğrenilmiş olan bilgi ve davranışların veya dışsal uyaranların süreçlere müdahale etmesinin engellenmesi gibi bazı işlemlere bağlıdır (Ahçı, 2016). Çocukların sosyal dünyalarında en iyi şekilde gezinmelerine yürütücü işlev becerileri yardımcı olur (Riggs vd., 2007).

Araştırmacılar da bu noktada yürütücü işlevlerin temelde geçtiği süreçlere ilişkin farklı açıklamalarda bulunmaktadır (Ahçı, 2016). Suchy (2009), iyi yürütücü işlevlerin birçok faktöre bağlı olduğunu, beynin gelişimi ile öğrenme ve uygulama olanaklarının bu faktörler arasında olduğunu ve araştırmacıların yürütücü işlev becerilerini tanımlarken frontal bölgenin güçlü bağlantılarına vurgu yaptığını belirtmektedir (Cooper- Kahn ve Foster, 2013). Yürütücü işlevler üzerine araştırma

yapan araştırmacıların çoğu yürütücü işlevlerin nörolojik kontrolünün ön loblardan geldiğini kabul etmektedir (Greene vd., 2000).

2.2.2 Yürütücü İşlev Becerilerinin Gelişimi ve Değerlendirilmesi

Yürütücü işlevler, bireyin dünyada uyumlu bir şekilde hareket etmesine izin veren amaca yönelik davranışları planlamak, başlatmak, uygulamak ve izlemek için gereken bilişsel becerilerdir (Diamond, 2013). Yürütücü işlev becerileri, çocukların bilişsel ve duygusal olgunlaşmalarına paralel olarak çocuklukta daha yoğun gelişir, böylece düşünce, duygu ve eylemlerini yönetebilir hale gelirler. Bu beceriler üç ile beş yaş arasında önemli bir gelişim gösterir ve çocukluk ve ergenlik boyunca devam eden uzun bir seyir izler (CDC, 2011).

Frontal loblardaki gelişimin özellikle karmaşık davranışlarda, düşünce süreçlerinin oluşturulmasında kısaca üst düzey psikolojik süreçlerde, yürütücü işlevlerin gerçekleşmesinde önem arz ettiği ifade edilmektedir (Cole vd., 2005). Yürütücü işlevler, beynin prefrontal korteksinin veya prefrontal korteksinin belirli alanları ve prefrontal korteksinin beyin boyunca birçok bölgeyle bağlantısı ile ilişkilidir (Miller ve Cohen, 2001). Frontal lobların üç işlevsel alanı bulunmaktadır ve bu alanların arasında yer alan prefrontal korteks en son gelişenidir (Sowell vd., 2001).

Beynin gelişiminde, beynin ön lobunda üç büyük sıçrama meydana gelir. Doğumdan itibaren beş yaşına kadar olan süreçte ilk sıçrama, dikkat kontrolü sürecinin gelişimi ile aynı zamana denk gelir. İkinci sıçrama, yedi ve dokuz yaş arasında, bilişsel esneklik, bilgi işleme ve yürütücü işlev becerileri belirlemede hızlı bir gelişim görülmektedir. 11-13 yaşaları arasında bu dört alan gelişimsel bir olgunlaşmanın olduğu üçüncü sıçrama dönemidir. Çocukluk döneminde yürütücü işlevler gelişmeye devam eder ve sosyal ve duygusal gelişiminde, bilişsel süreç ve davranışlarının işleyişinde aktif rol oynar. Dikkat kontrolü, bebeklik ve çocukluk döneminde önemli ölçüde gelişir; bilişsel esneklik, bilgi işleme ve hedef belirlemenin gelişimi de ergenliğe kadar tamamlanır (Anderson, 2002). İki yaş civarındaki küçük çocukların duygusal çöküntü, dürtüsel davranış ve düzensizliklerinin nedeni, yürütücü işlev becerilerinin yeteri kadar gelişmemiş olmasıdır (Daniels ve Peters, 2015). Genel olarak düşünmeden hareket eden çocuğun davranışlarını planlayarak kontrol edebilen

sorumlu ve olgun bir yetişkin olmasında yaşamsal bir rol oynamasından dolayı yürütücü işlev gelişiminin anlaşılması önem arz etmektedir (Cragg ve Nation, 2007).

Beynin diğer işlevleri ile yürütücü işlevleri birbirinden ayırmak kolay olmaz. Bunun nedeni yürütücü işlev becerilerinin faaliyetlerine eşlik eden başka alt becerilerin olmasıdır. Yürütücü işlev fonksiyonlarındaki diğer fonksiyonlarını da ele almak, incelemek, ölçme aracını değerlendirirken aynı zamanda ölçüm yaptığı diğer fonksiyonları da göz önüne alınması gerekmektedir. Yürütücü işlev bileşenleri çok boyutlu test bataryaları kullanılarak değerlendirilmelidir. Bunlarda kullanılan her ölçeğin, ölçeceği fonksiyona odaklanması gerekmektedir (Andersan, 1998).

Devam eden bilişsel gelişim ve tedavi programlarının başarılı olması için yürütücü işlevin değerlendirilmesine yönelik iyi ve geçerli standartlaştırılmış ölçüm araçlarının geliştirilmesi önemlidir. Bu ölçme araçları çocuklar için özel olarak tasarlanmalı ve beynin doğasına ve çocukluktaki bilişsel gelişime uygun olmalıdır (Dennis, 1991). Çocukların yürütücü işlev düzeylerinin bulunması ve çocuklara yönelik ölçme araçlarının normlarının belirlenmesi önemlidir (Pentland vd., 1998).

Diamond (2002) göre üç ile beş yaş arasındaki çocuklar, hedefe yönelik davranışlar geliştirmede önemli ilerleme kaydetmektedir ve bu süre zarfında profrental korteksin nöronal yoğunluğunda önemli değişiklikler meydana gelmektedir.

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı, çocukların eğitim sürecinde yürütücü işlev becerilerinin izlenmesi ve bu doğrultuda gelişimlerinin sağlanması için eğitim-öğretim yılının başından itibaren geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçme araçları ile çocuklar izlenebilir. Okul öncesi öğretmenleri, çocukların yürütücü işlev becerilerinin düzeyleri ve bu becerileri nasıl destekleyebilecekleri konusunda ebeveynleri bilgilendirebilir. Çocukların bakımları ile ilgilenen kişilere, çocukların yürütücü işlev becerilerini destekleyecek etkinliklere yönelik öneriler sunulabilir (Hamamcı, 2020).

Literatür incelemeleri doğrultusunda yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesine yönelik birçok ölçme aracı kullanılmaktadır. Öğütcen (2020) yapmış olduğu araştırmada ölçme araçlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır.

Yürütücü İşlev becerilerini ölçen bazı ölçeklerin isimleri ve geliştiren/uyarlayan kişiler;

- Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPMT): Raven (1941) / Tunalı (2007)
- Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi (GISD-A): Koppitz (1970) / Yalın ve Karakaş (1999)
- Bear/Dragon Task: Reed, Pien ve Rothbart (1984)
- Gece- Gündüz Görevi: Gerstadt, Hong ve Diamond (1994)
- Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi: Frye, Zelazo ve Palfai (1995)
- Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme Bataryası: Kochanska, Murray, Jacques, Koenig ve Vandegeest, (1996) / Türkçe uyarlaması Yerlioğlu (2010)
- Nesne Seçiminde Esneklik Görevi (NSEG): Jacques ve Zelazo (2001) / Şahin (2015)
- Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ): Bronson, Goodson, Layzer ve Love (1990) / Sezgin ve Demiriz (2016)
- Çalışma Belleği Ölçeği: Yılmaz (2016Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Görevi (BADO): Sezgin ve Demiriz (2015),
- Marsmallow Testi: Mischel (2016), Londra Kulesi: Shallice (1982)
- Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Smith-Donald ve diğerleri (2007) / Tanrıbuyurdu ve Yıldız (2014)
- Yönetici İşlevlere Yönelik Davranış Değerlendirme Envanteri (YİYDDE): Gioia, Isquith, Guy ve Kenworthy (2000) / Köylü (2010)
- Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri (ÇDYİE)/ Ebeveyn formu: Thorell ve Nyberg (2008)/Kayhan(2010)
- Çalışma Belleği Ölçeği Ergül, Yılmaz ve Demir (2018)'dir.

Yukarıdaki ölçeklerin dışında ilgili araştırmada kullanılan, Thorell ve Nyberg (2008) tarafından geliştirilen ve Arslan-Çiftçi, H. (2020) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri /Öğretmen Formu(ÇDYİE) bulunmaktadır.

2.2.3 Yürütücü İşlev Gelişimini Etkileyen Etmenler

Literatürdeki çalışmalar doğrultusunda yürütücü işlev becerilerinin gelişimi yalnızca yaşa bağlı gelişimsel bir yörüngeyi takip etmekle kalmadığı, aynı zamanda bireysel çocuk özelliklerinden, çevresel faktörlerden, belirli etkinliklere maruz kalma

ve erken öğrenme müfredatından da etkilendiği söylenebilir. Zelazo, Blair ve Willoughby'e (2016) göre, insanlar yaşamları süresince etraflarındaki insanlarla, varlıklarla ve olaylarla çok fazla iletişim içerisindedir ve yaşadıkları bu deneyimler ile insanlar farklılıklar göstermektedir. Yürütücü işlev becerilerinin gelişiminin; genler, bilişsel beceriler, cinsiyet, mizaç ve sosyoekonomik düzey ile bireysel farklılıkların etkilendiği belirtilmiştir.

Aşağıda alan yazında yapılan araştırmalar doğrultusunda yürütücü işlev becerilerini etkileyen etmenler çocuk faktörleri ve çevresel faktörler başlıkları altında ele alınmıştır.

2.2.3.1. Çocuk Faktörleri

Yürütücü işlev becerilerinin gelişimi büyük ölçüde insan beyninin gelişimine bağlıdır (Mahone, Pillion, Hoffman, Hiemenz ve Denkla, 2005; Anderson ve Reidy, 2012). Üç altı yaş arasındaki dönemde yürütücü işlev becerilerinin gelişmesi ve büyümesi, beynin prefrontal korteksin hızlı gelişimi ile ilgili olduğu söylenmektedir. (Kagan ve Herschkowitz, 2005; Thompson ve Nelson, 2001). Yürütücü işlev becerilerinin gelişimi ergenlik ve erken yetişkinlik döneminde devam etse de, yapılan araştırma sonuçları, yürütücü işlev becerilerinin gelişimi için erken çocukluk dönemi çok önemli bir dönem olduğunu göstermektedir. (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011; Hughes, 2011).

Çocuklarda üç ile dört yaşları arasında, çalışma belleği ve ketleyici kontrol becerilerinin gelişimi çok belirgindir (Rothlisberger, Neuenschwander, Cimeli ve Roebers, 2013). Garon ve diğerlerine (2008) göre, okul öncesi dönemdeki çocukların dikkat sistemleri gelişmekte olup buna bağlı olarak düşünce ve davranışlarını kontrol etme kapasiteleri gelişme göstermektedir. Yapılan başka bir araştırmada ketleyici kontrol becerilerinin, çocukların yaşı ve çalışma belleğinin gelişimi ile de ilişkili olduğu bulunmuştur (Wiebe vd., 2012).

Yürütücü işlev becerilerinin alt boyutları aynı hızda gelişmez ve bazı alt bileşenlerinin diğerlerine göre daha hızlı olgunluğa ulaşır (Best ve Miller, 2010).
Cuevas ve diğerlerine (2012) göre çocukların anaokulundan önceki dönemdeki yürütücü işlev beceri gelişim seviyesi, iki yıl sonraki yürütücü işlev becerilerindeki gelişim seviyelerini yordadığını öngermektedir.

Yapılan araştırmalarda yürütücü işlevlerin genlerle ilişkili olduğu bulunmuştur. Dopamin üretimi ve kullanımından etkilenen genlerin prefrontal korteksi etkilediği ve dolayısıyla bilişsel kontrol üzerinde potansiyel bir etkisi olduğu görülmektedir (Casey, Tottenham ve Fossella, 2002).

Bazı araştırmalar, küçük çocuklarda yürütücü işlev becerilerinin gelişme hızında cinsiyet farklılıkları olabileceğini öne sürmüştür (Wiebe vd., 2008; Fuhs, Farran ve Nesbitt, 2013; Gestsdottir vd., 2014).Yine yapılan arşaştırmalar doğrultusunda çocukların doğum öncesinde ve doğum sonrasında yaşadıkları sağlık sorunlarının yürütücü işlev becerilerinin gelişimini olumsuz etkilediği söylenebilir (Baron vd., 2012). Örneğin erken doğum; düşük ağırlıklı doğum okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin gelişimi ile ilişkilidir (Mulder, Pitchford, Hagger ve Marlow, 2009; Loe, Feldman ve Huffman, 2014). Orchinik vd. (2011) göre aşırı erken doğum ve düşük doğum ağırlıklı çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişiminin diğer akranlarına göre daha alt düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Erken çocukluk döneminde konuşma ve dil gelişiminde ciddi gecikmeler yaşayan okul öncesi çocuklar, daha düşük düzeyde çalışma belleği, ketleyici kontrol ve bilişsel kaymalar gösterirler (Vissers vd., 2015). Örneğin, Beer vd., (2014), ileri derecede işitme kaybı yaşayan 3-6 yaş çocukları ile normal işiten akranlarından oluşan bir karşılaştırma grubuyla yaptıkları çalışmada, işitme kaybı yaşayan çocukların ketleyici kontrol ve çalışma belleğini değerlendirmek için tasarlanmış görevlerde kötü performans gösterdiğini belirtmişlerdir.

Dil becerilerinin yürütücü işlev becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen diğer çalışmalar, tek dilli ve iki dilli veya üç dilli küçük çocuklarda yürütücü işlev becerilerini karşılaştırmıştır. Yapılan incelemeler doğrultusunda iki dilli veya üç dilli çocukların tek dil konuşanlara göre yürütücü işlev becerilerinin gelişiminin akranlarına göre daha iyi olduğu görülmüştür. (Carlson ve Meltzoff, 2008; Morales vd., 2013; Poarch ve Van Hell, 2012). İlgili araştırmalar incelendiğinde yürütücü işlev becerilerinin iki (veya daha fazla) dil bilen çocukların lehine olmasının nedeni; iki (veya daha fazla) dil öğrenen çocukların diller arasında geçiş yapmaları ve bir dili konuşurken diğer dili konuşma dürtüsünü nasıl engelleyebileceklerini öğrenmeleri ve böylece yürütücü işlev becerilerinin geliştiği yönündedir.

2.2.3.2. Çevresel Etkiler

Yapılan araştırmalar, çocukların ebeveynleri, akranları, diğer bakıcıları ve öğretmenleri ile sosyal etkileşimlerinin, yürütücü işlev becerilerinin gelişimi ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Örneğin ebeveyn eğitimi de yürütücü işlev becerileri için belirleyici bir faktör olarak görünmektedir (Ardila vd., 2005; Noble vd., 2015). 5-13 yaşındak çocuklar ile yapılan bir araştırma ebeveyn eğitim düzeyi ile yürütücü işlev becerileri arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynlerin eğitim seviyesi yükseldikçe, ebeveynler çocukları için daha uyarıcı bir ortam yaratma eğilimindedirler ve bu da çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Ardila vd., 2005).

Yine yürütücü işlev becerilerinin gelişimlerinin çocukların yaşadıkları ev ortamlarında ebevenlik tarzı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Yapılan bir araştırmada, çocuklarına 2 ve 3 yaşlarındayken ebeveynlerin gösterdikleri yüksek ilgi ve duyarlılığın, çocukların 4 ve 5 yaşına geldiklerinde sahip oldukları yüksek yürütücü işlev becerileri ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (Blair vd., 2014; Landry vd., 2000, Sulik vd., 2015).

Alan yazında ebeveynlerin çocuklarına tanıdığı özerklik davranışlarının yürütücü işlev becerilerinin gelişimine katkı sağladıkları görülmüştür. Örneğin, Bindman vd., (2013) yaptıkları çalışmada ebveynlerin çocuklara ne yapacaklarına ilişkin doğrudan komutlara karşı davranışları hakkında düşünmeleri için seçenekler ve stratejiler sağlayan dil, çocukları yürütücü işlev becerileri testlerinde daha iyi performans ile ilişkilendirilmiştir.

Araştırmalar, çocukluk dönemindeki sosyo-ekonomik durum ile yürütücü işlev beceriler arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Hook vd., 2013). Daha spesifik olarak, yüksek sosyo-ekonomik duruma sahip ailelerin çocukları, alt sosyo-ekonomik duruma sahip ailelerin çocuklarından daha iyi yürütücü işlev beceriler sunar (Blair ve Razza, 2007; Carlson vd., 2013).

Yürütücü işlev becerilerinin gelişimine ilişkin diğer çevresel faktörler, sınıf ikliminin düzenlenme derecesi olarak görülmektedir (Morrison vd., 2009). Öğretmenin çocukların ihtiyaçlarına uygun zengin ve çeşitli öğrenme durumları

sağladığı yüksek kaliteli sınıf etkileşimleri, çocukların akıl yürütme ve strateji oluşturma becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Pianta vd., 2008). Duyarlılık ve sıcaklık ile karakterize edilen olumlu bir öğretmen-çocuk ilişkisi, çocukları öğrenmeye aktif olarak katılmaya yönlendirir (Pianta, 1999). Öğretmenleri ile olumlu ilişki içinde olan çocukların okulda daha başarılı oldukları, daha iyi sosyal beceriler sergiledikleri ve daha fazla motivasyon gösterdikleri görülmektedir (Buuren vd., 2011; Hughes ve Kwok, 2007). Öğrenme ortamının kalitesinin çocukların akademik başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğu (Curby vd., 2013) ve akademik başarının yürütücü işlevlerle desteklendiği bilinmektedir. Öğretmenler sınıf etkinliklerinin neden gerçekleştiğini açıklaması ve bu etkinliklere katılırken ne yapılması gerektiğini göstermesi (Cameron ve Morrison, 2011) ve daha açık uçlu kullanması, çocukların iyi öğrenme ve iyi davranma çabalarının takdir etmesi çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Fuhs vd., 2013).

Becker vd., (2014) göre, gün boyunca fiziksel aktiviteye katılan okul öncesi çocuklarının, öz düzenleme ve engelleyici kontrol ölçümlerinde daha iyi performans segilediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle, yürütücü işlev becerilerinin erken çocukluk döneminde hızla geliştiği göz önüne alındığında, sınıf içi etkileşimlerin kalitesinin yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisinin daha fazla araştırılmasına ihtiyaç vardır (Welsh vd., 2010).

2.2.4. Yürütücü İşlev Becerilerinin Bileşenleri

Yürütücü işlev bileşenleri ile ilgili birçok görüş ortaya konulmuştur. Fakat son zamanlarda yapılan araştırmalar doğrultusunda Miyake vd. (2000) tarafından belirlenen, birbiriyle ilişkili ve ayrı yürütücü işlev bileşenlerini içeren çok boyutlu model, bu alandaki araştırmaları etkilemiş ve sonunda ortak bir fikir birliğine varılmıştır (Diamond, 2013). Buna göre çalışma belleği, bilişsel esneklik ve engelleyici kontrol (ketleme) yürütücü işlevlerin temel bileşenleri olarak kabul edilmiştir (Meuwissen ve Zelazo, 2014; Carlson vd., 2013; Diamond, 2013; Hughes, 2011; Blair ve Diamond, 2008; Garon vd., 2008, Miyake vd., 2000).

2.2.4.1 Çalışan Bellek

Çalışma belleği teorisi Baddeley ve Hitch (1974) tarafından ilk kez ortaya atılmıştır. Çalışma belleği, bilgilerin geçici olarak saklanabildiği, değiştirme kabiliyetini ifade etmekte olup mantık yürütmede önemli bir etkisi olan çalışma belleği bilgiyi eşzamanlı olarak depolar ve işler (Baddeley, 2012).

Farklı araştırmacılar çalışma belleğini farklı şekillerde tanımlamaktadır. Baddeley (1992) çalışma belleğini yüksek düzeyli bilişsel görevler için gereken bilgiyi alabilen, saklayabilen ve koruyabilen bilişsel sistem şeklinde tanımlanmaktadır(Akt: Driggers-Jones, 2017). Çalışan bellek, mevcut işleme veya dikkatin dağılması durumunda bilginin aktif olarak korunmasından sorumlu olan ve bir hedefi koruma yeteneğine sahip çok bileşenli bir sistemdir. Bilginin aktif olarak korunması, birden çok işlemin birbiriyle uyumunu ifade eder (Storbeck ve Maswood, 2016).

Diamond'a (2013) göre çalışma belleği bilginin akılda tutulması, bilgiyle zihinsel anlamda çalışmayı ifade etmektedir. Zamanla ortaya çıkanları anlamlandırmak oldukça önemlidir. Zira önceden olanların akılda tutulması, şimdi olanla ilişkilendirilmesi çalışma belleğine bağlıdır. Çalışma belleği bu nedenle duyulan ya da okunan bir bilginin mantıklı kılınması için gereklidir. Bunun yanında zihinsel bakımdan yeniden düzenlenenler için neden ve sonucun anlaşılabilmesi ya da eski fikirlerin arasındaki yeni ilişkileri görebilmek için bilgileri zihinsel olarak ilişkilendirmek, öncekileri akılda tutmak, sonradan gelen bilgi ile ilişkilendirmek, bakış açılarını değiştirmek ya da önceliklerin sıralamasını veya değişen taleplerin sıralamasını değiştirebilmek için önem taşımaktadır.

Çalışan bellek, kısa süreler boyunca farklı bilgileri tutma ve bunlarla çalışma kapasitesini içerir (Neitzel, 2018). Daha önce öğrenilen bilgiler ve yeni bilgiler arasında ilişki kurmak, ifadeleri anlamak ve net olmayan bağlantıların kurulmasında çalışan bellek aktif rol oynar (Diamond, 2013). Okul öncesi dönemde, çocukların birden fazla aşaması olan talimatları bağımsız olarak takip etmeleri, ne yapılması gerektiğini akılda tutmaları, gün içinde ne yapacağını bilmeleri, konuşmada alakalı kalmaları örnek olarak verilebilir.

İki tür çalışan bellek içerik açısından ayırt edilir: Sözlü çalışan bellek ve sözel olmayan (görsel-uzaysal) çalışan bellek. Çalışan Bellek, zaman içinde ortaya çıkan

herhangi bir şeyi anlamlandırmak için kritik öneme sahiptir, çünkü bunun için her zaman daha önce olanları akılda tutmayı ve bunu daha sonra olanlarla ilişkilendirmeyi gerektirir. Bu nedenle ister cümle, ister paragraf veya daha uzun olsun, yazılı veya sözlü dili anlamlandırmak için gereklidir. Kafanızda herhangi bir matematik yapmak, öğeleri zihinsel olarak yeniden sıralamak (bir yapılacaklar listesini yeniden düzenlemek gibi), talimatları eylem planlarına çevirmek, yeni bilgileri düşüncenize veya eylem planlarınıza dahil etmek (güncelleme), genel bir ilke elde etmek veya öğeler veya fikirler arasındaki ilişkileri görmek ve zihinsel olarak ilişkilendirmek gibi eylemler çalışan belleğini gerektirir. Çalışan bellek olmadan akıl yürütme mümkün olmamaktadır. Çalışan bellek, görünüşte ilgisiz şeyler arasındaki bağlantıları görme ve bütünleşik bir bütünden öğeleri ayırma yeteneğimiz ve dolayısıyla yaratıcılık için kritik öneme sahiptir. Çünkü yaratıcılık, öğeleri ayırıp yeni yollarla yeniden birleştirmeyi içerir. Çalışan bellek ayrıca, kararlarımıza dayanmak için sadece algısal girdileri değil, kavramsal bilgiyi de getirmemizi ve planlar ve kararlar alırken hatırladığımız geçmiş ve gelecek umutlarımızı dikkate almamızı sağlar (Diamond, 2013).

2.2.4.2. Ketleyici Kontrol

Ketleme ya da engelleyici kontrol ise, düşünce ve dürtülere hakim olmak ve bunları filtrelemek, ayrıca ayartmalara, dikkat dağıtıcı şeylere direnmek ve harekete geçmeden önce durup düşünmek için kullanılır. Görevleri tamamlamayı engelleyici gereksiz davranışları ya da düşünceleri engelleme becerisi olarak ifade edilebilmektedir (Neitzel, 2018). Bu şekilde ketleme, esas göreve odaklanmayı sağlarken, duruma uymayan otomatik tepkilerin verilmesini önler (Diamond, 2013). Çocukların istemediklerinde dahi sınıftaki kurallara uymaları, hazzı ertelemeleri, zor görevlerde sebatkar olmaları buna örnek olarak verilebilir.

Çocukların hedeflerine yönelik davranışlarını sürdürebilmeleri için dikkatlerini odaklamalarını ve zihinsel süreçlerini harekete geçirerek hareket etmelerini gerektirir. Dikkati sürdürmek ve hedefe yönelik kalıcı faaliyetler yürütücü işlevlerin doğrudan faaliyetleri arasındadır (Dawsan ve Guare, 2010).

Engelleyici kontrol (ketleme), güçlü bir iç yatkınlığı veya dış cazibeyi geçersiz kılmak ve bunun yerine daha uygun veya gerekli olanı yapmak için kişinin

dikkatini, davranışını, düşüncelerini ve/veya duygularını kontrol edebilmeyi içerir. Engelleyici kontrol olmadan dürtülerin, eski düşünce veya eylem alışkanlıklarının (koşullu tepkiler) ve çevrede bizi şu ya da bu yöne çeken uyaranların insafına kalırdık. Böylece, engelleyici kontrol, düşünmeden alışkanlık yapan insanlar olmaktansa değişmemizi ve nasıl tepki vereceğimizi ve nasıl davranacağımızı seçmemizi mümkün kılmaktadır (Diamond, 2013).

2.2.4.3. Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik, değişen taleplere, önceliklere, bakış açılarına uyum sağlamayı, bir durumu farklı ya da yeni bir bakış açısı ile değerlendirebilmeyi, farklı ortamlarda farklı kuralların olduğunu bilmeyi, bakış açılarının aralarında geçişi, soyut düşünebilmeyi kapsamaktadır (Nguyen ve Duncan, 2019; Neitzel, 2018). Çocukların davranışlarını serbest oyun zamanı ya da büyük grup zamanına göre ayarlamaları, değişen oyun kurallarına göre davranışlarını değiştirebilmeleri örnek olarak gösterilebilir. Bilişsel esneklik çalışan bellek ve ketleyici kontrol üzerine inşa edilmekte, onların kullanılmasını gerektirmektedir (Diamond, 2013). Çalışan bellek, bilişsel esneklik ve ketleyici kontrolün ayrı fakat birbirleri ile ilişkili bileşenler oldukları kabul edilmektedir (Meuwissen ve Zelazo, 2014; Miyake vd., 2000).

Bilişsel esnekliğin bir yönü, perspektifleri uzamsal olarak görmek (örneğin, "Farklı bir yönden baksaydım bu nasıl görünürdü?") veya kişilerarası olarak (örneğin, "Bunu sizin bakış açınızdan görebilecek miyim bir bakayım") görüş değiştirebilmektir. Perspektifleri değiştirmek için, önceki perspektifimizi engellememiz (veya devre dışı bırakmamız) ve çalışan belleğe farklı bir perspektif yüklememiz (veya etkinleştirmemiz) gerekir. Bilişsel esnekliğin başka bir yönü, bir şey hakkında nasıl düşündüğümüzü değiştirmeyi içerir (Diamond, 2013). Bu anlamda bilişsel esneklik ketleyici kontrol ve çalışma belleğinin üzerine inşa edilir ve gelişimi en son tamamlanan yürütücü işlev bileşenidir (Garon vd., 2008).

Bilişsel esneklik, değişen taleplere veya önceliklere uyum sağlamak, hatalı olduğunuzu kabul etmek ve ani, beklenmedik fırsatlardan yararlanmak için yeterince esnek olmayı da içerir. Diyelim ki X yapmayı planlıyorsunuz, ancak Y yapmak için inanılmaz bir fırsat doğdu: Şanstan yararlanma esnekliğine sahip misiniz? Bir öğrenci bir kavramı anlamadığında, genellikle öğrenciyi suçlanır: "Öğrenci daha zeki olsaydı,

öğretmeye çalıştığımı anlardı." Esnek olabilir ve farklı bir bakış açısı düşünelebilir: "Öğretmen olarak ben neyi farklı yapabilirim? Malzemeyi nasıl farklı şekilde sunabilirim veya soruyu nasıl farklı şekilde ifade edebilirim ki bu öğrenci başarılı olsun?" şeklinde düşünülmektedir. Bilişsel esneklik değişmezliğin karşıtıdır (Diamond, 2013)

Bilişsel esneklik, belli bir şeyi çok yönlü olarak düşünmeyi içermektedir (Zelazo, 2015). Diamond (2013) tarafından bilişsel esnekliğin yürütücü işlevlerin üçüncü bileşeni olduğu belirtilmektedir. Bunun nedeni bilişsel esnekliğin farklı bakış açılarından olayları görme, talep değişimlerine karşı uyum sağlama, var olan düşüncenin değiştirilme becerisi ve sorunu çözmek amacıyla yeni yol bulma becerisini içermesidir. Aynı zamanda kural setleri, zihinsel durumlar ve görevler arasında geçiş yapma becerisini de kapsamaktadır (Miyake vd., 2000). Bilişsel esneklik ayrıntılı şekilde aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır (Martin vd., 1998):

- Kişinin farklı durumlara uyum sağlama ve esnek olmaya karşı istekli olma durumu,
- Kişinin bir durum karşısında alternatif seçeneklerin, yolların olabileceğinin farkında olma durumu,
- Kişinin kendinin esnek düşünebilme becerisinin bulunduğuna inanması, bu hususta kendisine güven duymasıdır.

2.3. Sosyal Beceri Kavramı

Sağlıklı çocuklar her toplumun geleceğini yaratır (Salmani-Barough vd., 2013); bu nedenle çocukların sağlıklı bir gelişim süreci geçirmesi ve ruh sağlıklarına dikkat edilmesi gerekmektedir (Hockenberry ve Wilson, 2013).

İnsanlar hayatlarını diğer bireylerle etkileşim içinde yaşarlar. Bireyin içinde yaşadığı toplum tarafından kabul edilen davranış, bireyin topluma uyumunu kolaylaştıran bir faktördür. İnsanların sosyal hayattaki sosyal ilişkileri, sosyal beceri düzeylerine göre şekillenmektedir (Akbaş, 2019).

"Sosyal beceri" kavramı ilk kez 1900'lü yıllarda William James'in "Psikolojinin İlkeleri" adlı eserinde kullanılmıştır. Sosyal beceri ile ilgili çalışmalara zemin hazırlayan bu eserde insanların birbiri ile olan ilişkileri ele alınmıştır. William

James bu çalışmasında, bireylerin toplumda etkileşim içerinde olduğu bütün canlılara karşı gösterdiği benliklerinin farklı olduğunu belirtmiş olup bireylerin benliklerinin diğer insanlarla iletişimde yol gösterici bir anahtar olduğunu belirtmiştir (Bacanlı, 2012).

Sosyal beceriler, çocukların sosyal çevrelerinde kabul görmelerini ve sosyal ilişkilerini olumlu yönde geliştirmelerini sağlayan duygu, düşünce, tutum ve davranışlardır. Çocuklar bu becerilere sahip oldukları düzeyde daha sağlıklı ilişkiler kurabilirler (Samancı ve Uçan, 2017).

Rashid'e (2010) göre sosyalleşme ile birlikte birey benmerkezcilikten kurtulur, özgürleşir, yaratıcılığı sınırsızdır, öğrendiği ve öğrettiği süreçleri içerir. Çocuğun istenilen davranışları kazanabilmesi ve sosyalleşebilmesi için anne-babaların çocukları ile olumlu ve etkili bir iletişim içerisinde olmaları gerekmektedir. Ayrıca uygun ortam, zaman ve kişiler sağlanmalı, çocuk yaşıtlarıyla sık sık bir arada olabilmeli, bir etkinlik veya grubun sorumluluğunu alabilmeli, kendini rahat ifade edebilmelidir.

Çocukların toplumda yer edinebilmeleri, toplumun diğer üyelerinin de kabul görmesiyle gerçekleşecek bir durumdur. Her toplumun kendine has tutum ve davranışları vardır. Toplumdaki her çocuğun bu tutum ve davranışlara sahip olması beklenir. Bu davranışlardan biri de sosyal becerilerdir. (Acun Kapıkıran vd., 2006).

Sosyal beceriler, hayatın her aşamasında, insanların bulunduğu her yerde mutlu, başarılı ve huzurlu olabilmesini sağlayan toplum tarafından kabul görülen davranışlardır. Bireylerin çevrelerinde olan insanlar ile olumlu ilişkiler içerisinde olması, zor bir durum ile karşı karşıya kaldıklarında bu durum ile başa çıkabilmeleri, duygularını kontrol altında tutabilmeleri, herhangi bir problem ile karşılaştıklarında uygun çözüm yolları bulabilmeleri, gerektiği durumlarda teklifleri reddedebilmeleri, gerektiğinde başka kişilerden yardım istemeleri, diğer insanlara karşı saygılı olmaları, gereken durumlarda bir grubu yönetebilmeleri sosyal beceriler olarak gösterilmektedir (Özgören, 2010).

Çocukluk döneminde sosyal becerilerde eksiklik yaşayanların ilerleyen yaşlarında problemli davranışlarda bulundukları, olumlu davranışlar sergileyenlerin ise akranları tarafından sevildikleri ve oyun için tercih edildikleri görülmüştür (Hay ve Pawlby, 2003). Bunun yanı sıra sosyal becerilerde başarılı olanların akademik

başarılarının da daha yüksek olduğu, sosyal becerilerde yetersizlik yaşayan çocukların problemli davranışlarda bulundukları, akademik başarısızlık sorunu yaşadıkları görülmüştür (Elksinin ve Elksinin, 1998).

2.3.1. Okul öncesi Dönemde Sosyal Beceriler

Okul öncesi dönem, sosyal becerilerin erken yaşta kazanılması açısından büyük önem taşımaktadır (Akbaş, 2019).

Yaşamın sonraki yıllarında olumlu etkileri düşünüldüğünde, sosyal beceri eğitiminin çocukluk döneminde kazandırılmasının önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Çocukluk dönemi, doğan her birey için iyi değerlendirilmeli ve bu dönemde çocuklara sahip olması gereken birçok sosyal beceri öğretilmelidir (Samancı ve Uçan, 2017).

Okul öncesi dönem, çocuğun benmerkezci bebekliği ile daha sosyal olduğu orta çocukluk dönemi arasındaki bir köprüdür. Okul öncesi dönemde çocuklar sosyal becerileri, olumlu sosyal davranış ve değerleri, akranlarıyla nasıl oynayacaklarını ve arkadaşlık becerilerini öğrenirler (Davies, 2011)

Sosyal beceriler modelleme ve taklit yoluyla öğrenilebilirken, eğitim sistemi içerisinde planlı ve programlı olarak da öğretilmektedir. Çocuklarda modelleme ve taklit yoluyla gerçekleşen öğrenme genellikle rastgeledir. Sosyal yapının sağlamlığı için çok önemli olan sosyal becerilerin öğrenilmesi gelişigüzel yapılmamalıdır. Sosyal becerilerin önemi düşünüldüğünde programlı bir sosyal beceri eğitiminin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Sosyal beceriler eğitim sistemi içinde planlı ve programlı bir şekilde öğretilmeli ve çocuklara bu becerileri günlük hayatta uygulamaya dönüştürmeleri için fırsatlar verilmelidir. Sosyal beceri eğitimi sadece eğitimcilerin sorumluluğunda olmamalı, çocukların aileleri ve yakın çevreleri de bu çalışmalarda aktif rol almalıdır (Samancı ve Uçan, 2017).

Yaşlarına göre sosyal becerilere sahip olan çocuklar, kendilerini daha doğru ifade ederek sosyal ortamlarına daha kolay uyum sağlayabilirler. Bu durum çocukların akademik başarılarını da olumlu yönde etkileyebilir. Sosyal beceri eğitimleri çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak planlanmalı, bireyin toplumdan beklentileri ve kültürel yapı da dikkate alınmalıdır (Samancı ve Uçan, 2017). Ailenin başkalarına değer vermesi ve çocuğa empati ile yaklaşması çocuğun empati becerilerinin gelişmesinde ve olumlu sosyal davranışlar kazanmasında güçlü bir faktör

olabilir (Ünal, 2007). Aileler öncelikle çocuklarının sosyal gelişimi konusunda duyarlı olmalı ve onları sosyal aktivitelere yönlendirmelidir. Okul, çocukların sadece akademik gelişimine odaklanmamalı, aynı zamanda sosyal gelişimlerine uygun öğretim programları da uygulamalıdır. Öğretmenler sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle çocukların sosyal gelişimlerini desteklemelidir. (Samancı ve Uçan, 2017). Çocuklarda okul öncesi dönemde kazanılan başkalarının duygularına saygı duyma, sabırla bekleme, eleştiriye açık olma gibi beceriler, ilerleyen yaşlarda bireylerle sağlıklı bir sosyal ilişki kurmanın temelini oluşturacaktır (Blake vd., 2007).

Okul öncesi dönem çocukları kendilerine konulan kurallara karşı meraklı olurlar. Anne babaya bağımlı olmalarına rağmen çocuklar için öğretmenlerin ve arkadaşların değeri artmaya devam ediyor. Çocuklar yaşıtlarıyla birlikte olmaktan ve onlarla vakit geçirmekten mutludur. Oyunda yalnız kalmaktan sıkılırlar. Yetişkinlerle oynadıkları oyunlarda role kolayca uyum sağlarlar. Ancak kız ve erkek çocukların kullandıkları malzeme ve oyuncaklarda farklılaşma oluşmaya başlar (Oktay, 2007).

Ülgen ve Fidan'a (1997) göre okul öncesi dönemde çocuklar kendilerini arkadaşlarından, yetişkinleri de birbirinden ayırmaya başlar. Kendini başkasının yerine koyma, başkaları gibi düşünme ve olayları üçüncü bir kişi gibi görme yeteneği gelişir. Çocuklar arkadaşlarının duygularını anlamaya başlar, duygularına göre tepki verir ve sosyalleşme fırsatı bulur.

Çocukların sosyal becerileri kazanmalarını etkileyen bazı faktörler vardır. Bu faktörlerden bazıları şu şekilde sıralanabilir (Brodeski ve Hembrough, 2007):

- Tam veya parçalanmış bir ailede olma durumu
- Cinsiyet,
- Ailenin diğer üyeleri
- Ailede tek ebeveyn ile yaşaması durumunda diğer ebeveyn ile ilişkiler.

Yaşar Ekici ve Göger (2018) tarafından yapılan bir araştırmadan elde edilen bulgular şu şekildedir: Ebeveynlerin kişilik özellikleri cinsiyete, gelir düzeyine ve büyüdükleri coğrafi bölgeye göre önemli ölçüde farklılık göstermektedir ve ailelerin sahip oldukları kişilik özellikleri ile çocuklarının sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Çocukların sosyal becerilerinin okul öncesi eğitim türüne, annenin çalışma durumuna ve gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönemde çocuklarda görülen sosyal beceri eksikliklerinin giderilmesi önemlidir. Bu konuda yapılan çalışmalarda, istenilen sosyal davranışları sergilemeyen çocukların sekiz yaşından sonra müdahalelere direnç gösterdiği belirlenmiştir (Lane vd., 2005).

Çocukluk döneminde sorunlu davranışlar sergileyen bireylerin ileriki yaşlarda da istenmeyen davranışlar sergiledikleri ve çevresindeki bireylere uyum sağlamada sorun yaşadıkları görülmektedir (Uysal, 2014). Sosyal becerileri yetersiz olan çocukların hem akranlarıyla ilişkilerinde hem akademik başarılarında hem de sosyo-duygusal gelişimlerinde sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Bu sorunların azaltılması ve çocukların sosyal becerilerinin artırılması için okullarda sosyal becerilere yönelik eğitim programlarının yaygınlaştırılması gerekmektedir (Avcıoğlu, 2005).

Sosyal becerileri iyi olan çocukların zihinsel becerileri ile sosyal çevreleriyle uyumlu olacak ya da olmayacak davranışları akılcı düşünerek şekillendirecekleri ve bu yöndeki davranışı sergileyip sergilememeye karar verebilecekleri ifade edilebilir. Bu çocukların problem çözmede daha başarılı olacakları, neyi daha iyi yapabileceklerine karar verebilecekleri, yürütücü işlev becerilerini oluşturmaya çalışacakları, sorunun nedenlerini bulabilecekleri ve bilgi toplama çabası içinde olacakları söylenebilir. Sosyal becerileri istenilen düzeyde olmayan çocukların da problem çözmede yetersiz kalacağı belirtilmektedir (Ramazan ve Dönmez, 2018).

Çocukların sahip oldukları sosyal becerileri ile akademik başarılarının arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal becerileri yetersiz olan çocukların akademik alandaki başarıları da aynı oranda düşük olmaktadır (Tunçeli, 2012). Bu alanda yapılmış bir çalışmada beş ve altı yaş aralığındaki çocuklarda sosyal uyum puanlarındaki yükselmenin sayı becerileri, düşünme, erken öğrenme beceri puanlarının anlamlı düzeyde yükseldiği belirlenmiştir (Kandır ve Orçan, 2009).

2.4. Yürütücü İşlevler ve Sosyal Beceri Arasındaki İlişki

Zelazo ve Carlson'a (2012) göre yürütücü işlevler, hedef belirleme, uygun davranışları seçme ve yanlış davranış engelleme, görevleri organize etme, planlar

tasarlama ve kendini etkili bir şekilde izleme gibi davranışımızın hedefe yönelik ve kasıtlı olmasına izin veren bir nörobilişsel süreç dizisini içerir.

Yürütücü işlev becerilerinden alt boyutlarında olan ketleyici kontrol, eylem ve düşünceleri izleme ile kontrol etmeyi içerir (Posner ve Rothbart, 2007). Dürtülerin ketlenmesi ve dağıtılması şeklinde kendini gösteren ketleyici kontrol, çocuklukta öfke, korku, üzüntü, sevinç gibi duyguların yoğunluğunun kontrol edilmesinde önemli bir yere sahiptir ve ve çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminde önemli bir rol oynar (Carlson ve Wang, 2007; Watson ve Bell, 2013).

Çalışma belleği ise çevreden farklı uyaranların kodlanması, kısa sürede depolanması ve bir amaç için kullanılması için uygun stratejilerin seçilmesini sağlar (Sümer ve Kızılaslan,2020). Çalışma belleğine bağlı olan ketleyici kontrol, kişilerarası bakış açısını değiştirme yeteneğini içerdiğinden (nesnelere ve durumlara başka bir kişinin bakış açısından bakma) sosyal çatışmaları çözmek için gerekli olan bilişsel esneklik gelişimini artırabilir (Zelazo vd., 1996: akt Benavides-Nieto vd., 2017).

Sosyal beceriler; sosyal ilişkileri başlatan, devamını sağlayan, sosyal ilişkilerde yaşanan sorunların çözümünde kolaylık sağlayan sözel olan ya da sözel olmayan davranışlardır (Gülay ve Akman, 2009) ve iletişim, problem çözme, karar verme, kendini yönetme ve akran ilişkileri gibi diğerleriyle olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren becerileri kapsamaktadır (Kapıkıran vd., 2006).

Çocuklar öğrenme sürecinde bilgileri sınıflandırmada güçlük çekebilir, dikkatleri görsel veya işitsel uyaranlardan etkilenebilir, eşyalarını unutabilir, eğitim araç gereçlerini çantasına koymakta güçlük çekebilir, arkadaşları ile oyun oynamakta zorlanabilirler. Bu sorunlar nöropsikolojik olarak ele alındığında yürütücü işlev sorunu olarak tanımlanabilir (Sazcı, 2014).

Benavides-Nieto vd., (2017) yapmış oldukları çalışmanın bulguları daha önceki araştırmalarla desteklenmiş olup, yürütücü işlevlerin çocukların sosyal becerileri ve akran ilişkilerinin kalitesi ile yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlara göre, yürütücü işlevlerde yüksek puan alan çocuklar, sosyal etkileşim, sosyal iş birliği ve sosyal bağımsızlık, yönergeleri takip etmede daha fazla yetenek gösterme, arkadaşlığa yönelik davranışları geliştirme, başkalarını kabul etme ve tepkilerinde atılganlık konularında yüksek puanlar almışlardır ve güven yetişkinlerden ayrılmıştır.

İlgili alan yazı incelemeleri doğrultusunda yürütücü işlev becerileri ile sosyal beceri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

2.5. İlgili Yurt İçi ve Yurtdışı Çalışmalar

Literatür taraması sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu bölümde literatürde yürütücü işlev ve sosyal beceriler ilgili yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. İlgili YurtİçiÇalışmalar

Gözüm (2020) tarafından yapılan çalışmada çalışma belleği, ketleyici kontrol ve dikkat arasındaki ilişki ve çalışan bellek ile ketleyici kontrol arasında dikkatin aracılık rolü olup olmadığı incelenmiştir. Kars ilinde gerçekleştirilen araştırmaya 60-72 aylık, anaokulu ve anasınıfına devam eden 200 öğrenci katılmıştır. İlgili çalışmada yapılan analizler sonucunda, çalışma belleğinin ketleyici kontrolü ve dikkati doğrudan ve olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Aynı şekilde dikkatin ketleyici kontrolü doğrudan ve olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Basit etki modeli ile aracı etki modeli karşılaştırıldığında, çalışan bellek ile ketleyici kontrol arasındaki ilişki azalmış, ancak anlamlı fark kaybolmadığından, çalışan bellek ile ketleyici kontrol arasında dikkatin kısmi aracılık etkisi olduğu belirlenmiştir.

Ekşi (2020) yapmış olduğu çalışmada özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin yürütücü işlevleri, dikkat becerileri ve problem çözme becerileri karşılaştırılmıştır. Çalışmada 9-13 yaş grubu özel öğrenme güçlüğü tanılı ve ÖÖG tanısı almamış öğrencilerin yürütücü işlevleri, dikkat becerileri ve problem çözme becerileri cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre de incelenmiş olup, yürütücü işlev, dikkat ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkilere de bakılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin demografik bilgilerini edinmek için Aile Görüşme Formu, yürütücü işlevlerini değerlendirmek için Wisconsin Kart Eşleme Testi, dikkat becerilerini ölçmek için Görsel İşitsel Sayı Dizileri B Formu, problem çözme becerilerini değerlendirmek için Çocuklar İçin Problem Çözme Enventeri kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularında özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin yürütücü işlev, dikkat becerileri

ve problem çözme becerileri tanı değişkenine göre karşılaştırıldığında ÖÖG tanısı almamış grup lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin yürütücü işlev, dikkat ve problem çözme becerilerinin cinsiyet gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Tanı almamış öğrencilerin de yürütücü işlev, dikkat ve problem çözme becerilerinin cinsiyet gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak ÖÖG tanısı almış ve almamış erkek öğrencilerin yürütücü işlev, dikkat becerileri ve problem çözme becerileri ÖÖG tanısı almamış grup lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. ÖÖG tanısı almış ve almamış kız öğrencilerin de dikkat becerileri ve problem çözme becrileri tanı almamış grup lehine anlamlı bir farklılık gösterirken, yürütücü işlevleri anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin yürütücü işlev, dikkat ve problem çözme becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, anne baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış öğrencilerin problem çözme becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterirken, yürütücü işlev ve dikkat becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ayrıca tanı almamış öğrencilerin yürütücü işlev ve problem çözme becerileri anne baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiş olup, dikkat becerileri anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin yürütücü işlevleri ile problem çözme becerileri, yürütücü işlevleri ile dikkat becerileri ve problem çözme becerileri ile dikkat becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ÖÖG tanısı almamış öğrencilerin de yürütücü işlevleri ile problem çözme becerileri ve problem çözme becerileri ile dikkat becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin problem çözme becerileri arttıkça yürütücü işlevleri ve dikkat becerileri de artmaktadır.

Öztemür (2018) yüksek lisans tezi çalışmasında, kesitsel bir tasarımla dört ve beş yaş grubundaki 62 anaokulu öğrencisi, anneleri ve öğretmenlerinin katıldığı bir örneklemde yürütücü işlevler, kendine yönelik konuşma ve duygu düzenleme arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çocukların dürtü kontrolü ve işler bellek zorlukları anneler tarafından doldurulan Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (Thorell ve Nyberg, 2008) ile, duygu düzenleme stratejileri "Şeffaf Kutu İçinde Çekici Oyuncak" (Goldsmith vd., 1999) uygulamasının doğrudan gözlemi ile ölçülmüştür.

Çocukların mizaca bağlı kendini denetleme ve olumsuz duygusallıkları anneler ve öğretmenler tarafından doldurulan Çocuk Davranış Listesi Kısa Formu (Putnam ve Rothbart, 2006) ile ölçülmüştür. Çocukların kendine yönelik konuşmaları ise kartları grupladıkları bir uygulama ile ölçülmüş ve Berk'in (1986) şemasına göre kodlanmıştır. Sonuçlar kendine yönelik konuşmanın çocuk ve aile özelliklerinin ötesinde dürtü kontrolü sorunlarını yordayıcı olduğunu, dolayısıyla engellemede zorluk çeken çocukların kendine yönelik konuşmaya güvenme ihtimalinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yürütücü işlev zorluklarının (dürtü kontrolü ve işler bellek) mizaca bağlı kendini denetleme becerisi ile negatif, olumsuz duygusallık ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur.

Savcı (2017) DEHB'nin aile işlevlerine etkilerinin ve DEHB'de görülen yürütücü işlev bozuklarının aile işlevlerine olan etkilerinin araştırılmasını amacıyla yaptığı çalışmada, 2016 Ekim ve 2017 Mayıs ayı arasında AİBÜ Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları polikliniğine başvuran 8-17 yaş arasındaki DEHB tanılı hasta grubuyla yürütülmüş, kontrol grubu Bolu ilindeki ilk ve orta dereceli okullardan toplanmıştır. Sosyodemografik bilgiler araştırmacı tarafından oluşturulan sosyodemografik veri formu ile sorgulanmıştır. Araştırmaya katılan çocuk ve ergenlerdeki psikopatolojiler K-SADS formu aracılığıyla taranmıştır. Yürütücü işlevler stroop testi ve BRIEF-Ebeveyn formu aracılığıyla ölçülmüştür. DEHB belirtilerinin ve davranış sorunlarının şiddeti Turgay DSM-IV Kökenli Yıkıcı Davranış Bozuklukları Belirti Tarama Ölçeği aracılığıyla ölçülmüştür. Aile işlevlerinin değerlendirilmesi için Aile İşlevleri Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) kullanılmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda dağılım özelliklerine göre parametrik veya nonparametrik yöntemler kullanılmıştır. Yürütücü işlevlerin aile işlevine etkisi yol analizi ile değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda DEHB olgularının gereken ilgi gösterme ve duygusal tepki verme alt ölçeklerinde bozukluklar olduğu belirlenmiştir. KOKGB'unun DEHB'li olgularda aile işlevselliğinin bozulmasına ek katkı sağladığı saptanmıştır. DEHB'li bireylerde kontrol grubuna göre yürütücü işlev yetersizlikleri olduğu gösterilmiştir. DEHB'de davranış sorunlarının şiddeti arttıkça aile işlevlerinin daha fazla etkilendiği bulunmuştur. DEHB'de görülen yürütücü işlev bozukluklarının aile işlevselliğindeki bozukluklarla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Ahçı (2016) tarafından yürütülen çalışmada 3-5 yaş aralığındaki çocukların ketleme ve bilişsel esneklik becerileriyle ifade edici ve alıcı dil becerileri karşılaştırılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup, veriler kesitsel olarak toplanmıştır. Çalışma, Ankara'da kamuya bağlı iki okulöncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilmiş olup araştırma 3, 4 ve 5 yaş olmak üzere üç yaş grubu üzerinde yürütülmüştür. Araştırma 34'ü kız ve 36'sı erkek olmak üzere toplam 70 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Yürütücü işlevleri değerlendirmek için Gece/Gündüz görevi (GGG) ve Esnek Madde Seçimi Görevi (EMSG), dil düzeyini belirlemek içinse Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) uygulanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular Esnek Madde Seçimi Görevinde performansın yaşa bağlı olarak geliştiği ve alıcı dil ile anlamlı ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın sonucunda esnek madde seçimi görevindeki performansın yaşla uyumlu gelişim gösterdiği, alıcı dil ile arasında anlamlı ilişki bulunmadığı belirlenmiştir.

Ahçı (2016) 3-5 yaş çocuklarının sıcak ve soğuk yürütücü işlev performanslarıyla çocukların yaşı, alıcı ve ifade edici dil düzeyleri ve annelerin bilişsel yönlendirme, duygu düzenleme ve görevi yerine getirme sorumluluğunu paylaşma olarak tanımlanan iskele kurma etkinlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup, veriler kesitsel olarak toplanmıştır. Çalışma, Ankara'da orta sosyoekonomik düzeyden ailelerin çocuklarının devam ettiği kamu kurumlarına bağlı iki okulöncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir Araştırma 3, 4 ve 5 yaş olmak üzere üç yaş grubu üzerinde yürütülmüştür. Yürütücü işlevleri değerlendirmek için Gece/Gündüz Görevi, Esnek Madde Seçimi Görevi, Çocuklar İçin Kazanma-Kaybetme Görevi, dil düzeyini belirlemek içinse Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi uygulanmış; annelerin iskele kurma davranışlarını gözlemlemek amacıyla anne-çocuk ikilisine aynılarını yapmak üzere iki ayrı tangram şekli resmi verilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, Esnek Madde Seçimi Görevinde performansın yaşa bağlı olarak geliştiği ve alıcı dil ile anlamlı ilişkisi olduğunu göstermiştir. Annelerin iskele kurma davranışlarının bilişsel destek ve sorumluluk aktarımı alt boyutları ile Esnek Madde Seçimi Görevi ve dil puanları arasında hem olumlu hem de olumsuz yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Yapılan gözlemler verilen desteğin zamanlaması ve uygunluğunun önemine işaret etmektedir.

Sazcı (2014) 9 ile 12 yaş grubu arasındaki çocukların yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma grubuna olarak İstanbul ilinin Kadıköy ilçesindeki bir ilköğretim okulundaki 131 öğrenci dahil olmuştur. İlgili araştırmada tarama yöntemi kullanılmış olup, Wisconsin Kart Eşleştirme Testi ve Stroop Testi TBAG Formu, Okul Sosyal Davranış Ölçekleri kullanılmıştır. Bu genel çerçevede ; 9 ve 12 yaş grubu öğrencilerinin yürütücü işlev becerileri cinsiyete ve sınıfa göre farklılık gösterip göstermediği, sosyal becerilerin neler olduğu, sosyal becerilerinin cinsiyete ve sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığına, yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasında bir ilişki durumuna ve yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki cinsiyete ve sınıfa göre farklılaşma durumlarına bakılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen istatistiksel değerlendirmeler sonucunda 9 ve 12 yaş grubundaki öğrencilerin yürütücü işlev becerilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yürütücü işlevlerden olan azim ve yıkıcı etkilere karşı direnç düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kızlar lehine olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde 9 ve 12 yaş grubu öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sonuçlar cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde; Kız ve erkeklerin sosyal yeterlilik düzeyleri, olumsuz sosyal davranış ve olumlu sosyal davranış düzeylerinin anlamlı düzeyde farklı olduğu ve bu farklılığın kızlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyine göre farklılık incelendiğinde; 4. sınıf öğrencilerinin daha fazla olumlu sosyal davranış sergiledikleri, olumsuz sosyal davranış düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmanın üçüncü sorusunda; 9 ve 12 yaş öğrencilerinin yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasında bir ilişki olup olmadığı ve bu ilişkinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği sorusuna yanıt aranmıştır. Çocukların sebat etme düzeyleri ve müdahale etkilerine karşı dirençleri ile toplam ÖSSÖ puanları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlendi. Çocukların sebat ve yıkıcı etkilere karşı direnç düzeyleri arttıkça olumlu sosyal davranışlarının azaldığı söylenebilir. Çocukların yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği ancak sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Kız çocuklarında

kavramsallaştırma/inceleme ile olumsuz sosyal davranışlar arasında olumsuz bir ilişki varken, bu erkek çocuklar için olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korucu (2014) öz düzenleme becerisinin davranışsal ve bilişsel yönlerini araştırmak için hem yürütücü işlevler hem de ketleyici kontrole odaklanılmış, sosyal yetkinlik, saldırgan davranışlar ve zihin kuramı yeteneği ile ilişkileri incelemiştir. Araştırma, Türkiye'de yaşayan üç altı yaş arası 212 çocuk, aileleri ve öğretmenleriyle yapılmıştır. Çocukların yürütücü işlevleri bireysel değerlendirmelerle, ketleyici kontrolleri ise anneleri tarafından doldurulan ölçeklerle değerlendirilmiştir. Zihin kuramı yeteneklerini ölçmek için altı farklı etkinlikten oluşan Zihin Kuramı Ölçeği uygulanmıştır. Çocukların sosyal yetkinlikleri ve saldırgan davranışları ise öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi sonuçları, çocukların alıcı dil becerileri kontrol edildikten sonra, zihin kuramı yeteneklerinin sosyal yetkinlikleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu, fakat saldırgan davranışları ile ilişkili olmadığını göstermiştir. Hem ketleyici kontrolün hem de yürütücü işlevlerin sosyal yetkinlik, saldırgan davranış ve zihin kuramı ile benzer kuvvetlerde ilişkili olduğu bulunmuştur. Zihin kuramı yeteneği sosyal yetkinlik ile anlamlı düzeyde ilişkiliyken, zihin kuramı öz düzenleme beceresi ve sosyal yetkinlik arasındaki ilişkiye aracılık etmemiştir. Bulgular, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal ve sosyo-bilişsel gelişimlerinde öz düzenleme becerisinin önemine dikkat çekmektedir.

Etel (2012), Türkiye'de yetiştirme kurumlarında yaşayan üç ve beş yaş aralığında bulunan 107 çocuğun, sosyal yetkinlik, zihin kuramı ve yürütücü işlevleri arasındaki eş zamanlı ilişkileri incelemiştir. Zihin kuramı becerisi, Wellman ve Liu (2004) tarafından geliştirilen Zihin Kuramı ölçeği ile ölçülmüştür, böylece, ikincil amaç olarak zihin kuramı kazanımı sıralaması incelenmektedir. Sonuçlar farklı inanışı anlama becerisinin, bilgi erişimini anlama becerisinden önce geliştiğini göstererek, bireyci sıralamayı desteklemiştir. Regresyon ve Yapısal Eşitlik Modelleme analizleri yaş kontrol edildiğinde, yürütücü işlevlerin, zihin kuramı becerisini yordadığını, fakat ne yürütücü işlevleri ne de zihin kuramının sosyal yetkinlik ile ilişkili olmadığını göstermiştir. Alıcı dil ise sosyal yetkinlik ve yürütücü işlevleri doğrudan yordarken, zihin kuramını yürütücü işlevler aracılığı ile dolaylı olarak yordamaktadır. Bu çalışma, erken dönemdeki gelişim alanları için alıcı dil becerisine dikkat çekmektedir

Erciyes (2011) üç yaşta başlayarak tam gün ingilizce eğitime maruz kalmanın anadile ve yürütücü işlevlere olan etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Iki ayrı okul tipinde (İngilizce eğitim veren ve Türkçe eğitim veren) iki yaş grubunda (dört ve beş yaş çocukları) 106 çocukla çalışma tamamlanmıştır. Çalışmaya katılan çocuklar sıralanan testleri tamamlamışlardır. TEDİL (Test of Early Language Development-Türkçe versiyonu), TELD-3 (Test of Early Language Development, İngilizce versiyonu), Anlatı Becerileri ve yürütücü işlevler testleri: DCCS, Canavar Oyunu, Gece/gündüz oyunu, Yemeği Geciktirme ve Hediyeyi geciktirme. Bulgular doğrultusunda hem Türkçe hem de İngilizce testlerde büyük çocuklar küçüklerden daha iyi performans göstermişlerdir. İngilizce okula devam eden çocukların İngilizce yetkinliğinin Türkçe okula devam edenlere göre testlerde daha iyi performans göstermişlerdir. TEDİL ile ölçülen değerler çerçevesinde, Türkçe okula devam eden çocukların İngilizce okula devam eden çocuklardan daha yetkin olmadığı görülmüştür. Türkçe eğitim veren okullardaki çocukların Anlatı Becerilerinin İngilizce eğitim veren okullardakine nazaran daha iyi performans göstereceği öngörülmüştür. Bu hipotez de doğrulanmamış, ancak anlatılar dilbilgisel karmaşıklık açısından değerlendirildiğinde, mastar yan tümcecikleri üretme oranının evdeki İngilizce konuşma oranına göre değiştiği, konuşma miktarı arttıkça skorların yükseldiği görülmüştür. İkinci dildeki yetkinliğin yürütücü işlevler üzerinde olumlu etkisi olduğu kısmen doğrulanmıştır. DCCS skorlarının ve yemeği ve hediyeyi geciktirme skorlarından oluşturulan Bekleme endeksinin üzerinde ikinci dil yetkinliğinin etkisi bulunmuştur.

Karateke (2009) çalışmasında sağlıklı çocuklardaki dikkat gelişimini ve yaşın dikkat süreçleri üzerindeki etkisini yeni bir anlayış altında incelenmek, dikkat, ketleme ve yürütücü işlevler arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Çalışmanın örneklemini inceleyerek İlköğretim Okuluna devam eden, 44 (22 kız, 22 erkek) sağlıklı öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada, çeşitli yönleri ile Yürütücü İşlevleri ölçümleyen (WCST, Stroop, Yürütücü İşlevleri Derecelendirme Ölçeği, Senkronize Parmak Tepkisi Görevi), ketlemeyi içeren görevler (Yap Yapma Görevi, Bileşik Uyaran Görevi, Ters Tepki Görevi, Durdurma Görevi, Atlanan Uyarıcı Görevi), dikkatin diğer yönlerini ölçen görevler (Sürekli Performans Testi, Seçici Dikkat Görevi) birlikte kullanılmıştır.Belirtilen amaçları incelemek üzere araştırmada farklı istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Dikkat performansı açısından 109-132 ay ile 78-84 ay ve 85-

96 ay arasında tepki sayılarında, ketleme performansı açısından da 109-132 ay ile 78-84 ay ve 85-96 ay arasında ancak tepki zamanında anlamlı fark elde edilmiştir.6-12 yaş çocuklarının dikkat ve ketleme görevlerindeki performans örüntülerinin incelendiği bu çalışmanın sonucunda, 109. ay ile birlikte çocukların dikkat ve ketleme performansları açısından ergenlere yakın bir düzeye eriştikleri belirlenmiştir.

2.5.2. İlgili Yurtdışı Çalışmalar

Metaferia vd., (2021) yaptıkları çalışmada Etiyopya ve Macaristan'dan ebeveynlerin çocuk gelişiminde oyunun rolü ve okul öncesi eğitimin birincil amacı hakkındaki görüşlerindeki kültürler arası farklılıkları araştırmıştır. Ayrıca okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerindeki (EF) kültürler arası farklılıkları, ev etkinliklerine katılım sıklıklarını ve bu etkinliklerin Yİ becerilerinin gelişimindeki rolünü incelemiştir. Örneklem grubunu 266 okul öncesi çocuğu (Etiyopya: %44.6'sı erkek olmak üzere 139'u; Macaristan: 127'si %48'i erkek) ve aileleri oluşturmaktadır. Etiyopyalı ebeveynlerin okul öncesi çocuklar için akademik becerileri geliştirmeyi Macar meslektaşlarından önemli ölçüde daha önemli gördüklerini göstermiştir. Ayrıca Etiyopyalı ebeveynlerin okul öncesi eğitimin temel amacının akademik ve bilişsel gelişim olduğu inancına sahipken, Macarların sosyal-duygusal gelişime ve eğlenceye öncelik verdiğini bulunmuştur. Ek olarak, Macaristan'daki okul öncesi çocukların, Etiyopyalı akranlarından önemli ölçüde daha sık ince motor aktiviteler, oyun, spor ve diğer fiziksel aktivitelerle meşgul oldukları görülmüştür fakat Etiyopya'daki okul öncesi çocukların, okul öncesi eğitimden sonra Macar akranlarına göre önemli ölçüde daha sık akademik ve sanat ve el sanatları etkinliklerine katıldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca Etiyopya ve Macaristan'dan okul öncesi çocuklar arasında EF becerilerinde önemli bir fark bulunmadı. Hiyerarşik regresyon analizlerinden elde edilen sonuçlar, yaş ve SES'i hesaba kattıktan sonra, okul öncesi çocukların hayali oyun sıklığının ve ebeveynlerinin oyun desteği inançlarının, her iki örneklemde de engelleyici kontrol becerilerinin küçük ile orta ölçekli yordayıcıları olduğu bulundu. Bununla birlikte, çocukların evde kahvaltı yapma sıklığı, yalnızca Etiyopya örneğinde bir başka önemli yordayıcıydı. Sanat ve el sanatlarına ve diğer ince motor etkinliklere katılım sıklığı, sırasıyla Etiyopya ve Macar örneklerinde okul öncesi çocukların görsel-uzaysal çalışma belleği becerilerinin önemli yordayıcıları olarak bulundu. Ayrıca, SES'i

kontrol ettikten sonra, ebeveyn oyun desteğinin sadece Macar örneğinde okul öncesi çocukların yer değiştirme becerileriyle ilişkili önemli bir faktör olduğu bulunmuştur.

Mun ve Yim (2021) tarafından yapılan bu çalışma, Spesifik Dil Bozukluğu olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri, yürütücü işlevleri ve öykü anlama becerileri arasındaki ilişkiyi karşılaştırmayı ve incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca, bu çalışma, sosyal becerilerin ve yürütücü işlevin her grupta hikaye anlama görevindeki performansı yordayıp yordamadığını araştırmıştır. Bu çalışmaya 4-7 yaşları arasında toplam 33 çocuk (14 Spesifik Dil Bozukluğu olan çocuk ve 19 normal gelişim gösteren çocuğu) katılmıştır. Ebeveynler, Okul Öncesi Çocuklar için Kore-Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği'ni (K-SSRSP) kullanarak çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmiştir. Çocuklar, yürütme işlevi ve hikaye anlama görevlerini yerine getirmişler. Spesifik Dil Bozukluğu olan çocuklar, K-SSRSP'de normal gelişim gösteren çocuklarından önemli ölçüde daha düşük puanlar aldığı belirlenmiştir. Ayrıca, Spesifik Dil Bozukluğu olan çocuklar, ketleme, kaydırma ve hikaye anlama görevlerinde normal gelişim gösteren çocuklardan önemli ölçüde daha düşük performans göstermiştir. Normal gelişim gösteren çocuklarda hikaye anlama yeteneği ile güncelleme yeteneği arasında pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Spesifik Dil Bozukluğu olan çocuklarda hikaye anlama yeteneği, problem çözme ve duygusal ifade ile pozitif olarak ilişkili olup ayrıca, normal gelişim gösteren çocuklarda güncelleme yeteneği, hikaye anlama yeteneklerini önemli ölçüde yordamıştır. Öte yandan Spesifik Dil Bozukluğu olan çocuklarda hikaye anlama becerilerini yordayan faktörlerin sosyal becerilerden problem çözme ve duygusal ifade etme olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, Spesifik Dil Bozukluğu olan çocukları değerlendirirken ve onlara müdahale ederken veya ebeveynler veya bakıcılar gibi uzman olmayanlara tavsiye verirken sosyal becerilere bakma gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Porto vd., (2021) göre yürütücü İşlevler (EF), bilişsel, duygusal ve sosyal becerileri destekleyen bir dizi supramodal işlevdir. Erken çocukluk döneminde, Yürütücü işlevler akademik becerilerin performansını etkiler. Bu bağlamda yapılan araştırma, eğitim bağlamında yürütücü işlevler ile akademik performans arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada ilköğretim sınıflarından (1'den 5'e kadar) rastgele seçilen, yaşları 6 ile 12 arasında değişen 195 öğrenciyi kapsayan bir korelasyon çalışması yürütülmüştür. Yürütücü işlev becerilerinin alt bileşenlerinden

Sözel akıcılık (fonolojik ve anlamsal), seçici dikkat, bilişsel esneklik, planlama ve engelleme ölçmek istenmiş ve bunun için Çocuklarda Yürütücü İşlevlerin Nöropsikolojik Değerlendirmesi kullanılmış ve akademik performans yıl içindeki kümülatif akademik ortalamadan değerlendirilmiştir. Korelasyon analizine sonuçlar akademik performans ile yürütücü işlevlerin bileşenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öte yandan, lojistik regresyon, semantik akıcılık ve ketlemenin %76,4'lük bir oranla akademik performansı öngören faktörler olduğu tespit edilmiştir.

Sadeghi vd., (2020) göre çocukların bilişsel kapasitelerini, yürütücü işlevlerini ve sosyal-duygusal becerilerini harekete geçirmede okul öncesi eğitimin yüksek önemi bu alandaki araştırmacılar için aşikardır. Bu konuyla ilgili olarak, bu çalışma ile bu alandaki mevcut çalışmalara genel bir bakış elde etmek için, anaokullarının yürütücü işlev düzeylerini ve sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek için mevcut müdahale programlarının sistematik bir incelemesini yapmayı amaçlamıştır. Bu sistematik derlemede, 1990'dan 2019'a kadar Google Scholar, Springer ve Science Direct veritabanlarında indekslenen okul öncesi çocuklarında yürütücü işlevleri ve sosyal-duygusal becerileri geliştirmeye yönelik eğitim programlarının etkinliği alanlarındaki İngilizce araştırmaları, "Okul öncesi dönemde yürütücü işlevler", "Okul öncesi dönemde yürütücü işlevler eğitim programları", "Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal yeterlilik", "Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal beceriler", "Yürütücü işlevler ve okul öncesi dönemde akademik başarı veya performans". "Okul öncesi dönem çocukları", "Sosyal-duygusal eğitim programlarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkinliği" ve "Bilişsel eğitim programlarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkinliği" anahtar sözcükleri kullanılarak aratılmıştır. Ayrıca 2001'den 2019'a kadar Magiran, Noormags ve Scientific Information Database'e yüklenen Farsça çalışmalar şu anahtar kelimeler kullanılarak aranmıştır: "Sosyal-Duygusal Beceriler", "İşlevler" "Yönetici", "Akademik Başarı", "Akademik Performans", "Akademik Başarı", "Okul Öncesi Çocuklar" ve "4-6 Yaş Arası Çocuklar". Toplamda, bu alandaki 200'den fazla çalışma incelenip değerlendirildi ve 66 makale seçilmiştir. İlk seçimin ardından okul öncesi dönem çocuklarında sadece yürütücü işlevleri ve sosyal-duygusal becerileri geliştirmeye ve davranış sorunlarını çözmeye yönelik eğitsel müdahalelerin yapıldığı

güvenilir çalışmalar seçilmiştir. Bunlardan eğitim programının amacının çocukların akademik performans düzeyini yükseltmek olan çalışmalar araştırma dışı bırakılmıştır. Ardından, seçilen makalelerden bilgiler toplanmış, sınıflandırılmış ve yürütücü işlev eğitimi, sosyal-duygusal beceri eğitimi ve bu iki ile okul öncesi çocukların eşzamanlı eğitimi olmak üzere üç alanda özetlenmiştir. Çalışmaların çoğunun öğrencilerin yürütücü işlevlerini ve sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik yapıldığını ortaya koymuştur. Ayrıca okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve akademik becerilerinin geliştirilmesinde çeşitli öğretim programlarının etkili olmasına rağmen, yürütücü işlevler ile sosyal-duygusal becerilerin birlikte öğretildiği kapsamlı bir müfredat mevcut değildir.

Veraksa vd., (2020), 5-6 yaş çocuklarında anaokulu gruplarında sınıf organizasyon kalitesinin farklı yönleri ile yürütücü işlev bileşenleri (bilişsel esneklik, engelleyici kontrol ve çalışma belleği gibi) arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Sınıf etkileşiminin kalitesi, Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi ile ölçülmüştür. Çalışma, bilişsel esnekliği değerlendirmek için Boyutsal Değişim Kartı Sıralama yöntemini ve engelleyici kontrolü değerlendirmek için NEPSY-II alt testleri "İnhibisyon" u ve görsel-uzaysal ve sözel çalışma belleğini değerlendirmek için "Tasarımlar için Bellek" ve "Cümle Tekrarı" nı kullanmıştır. Çalışma örneklemi, Moskova'daki 26 anaokulundan seviye olarak birbirinden çok farklı sınıflar seçilmiştir (5'i düşük kaliteli ve 10'u yüksek kaliteli sınıf etkileşimi). Daha sonra sınıf içi etkileşim düzeyi düşük (65 çocuk) olan üç anaokulu grubu ve yüksek düzeyde (68 çocuk) olan üç grup seçilerek karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, düşük düzeyde sınıf etkileşimi olan gruplardaki çocukların, yüksek düzeyde etkileşimli gruplardaki çocuklara kıyasla bilişsel esneklik görevlerinde daha yüksek sonuçlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, yüksek kaliteli sınıf etkileşimi olan gruplardaki çocuklar, düşük kaliteli gruplardaki çocuklara kıyasla görsel-uzaysal işleyen bellek görevlerinde ve engelleyici kontrol görevlerinde daha yüksek sonuçlar göstermiştir.

Amani, Koruzhdeh ve Taiyari (2018), okul öncesi dönem çocuklarının grup oyunlarıyla yürütücü işlevlerini güçlendirmenin sosyal becerilere etkisini araştırmak için çalışma yapmışlardır. Bu çalışma, deney ve kontrol gruplu, öntest-sontest deseninde yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırma evreni, deney ve kontrol gruplarına rastgele atanan 30 okul öncesi çocuktan oluşmaktadır. Yürütücü işlevleri

güçlendirmeye yönelik müdahale, deney grubunda 45 dakikalık on iki seansta gerçekleştirilen oyunlara dayandırılmıştır. Araştırma bulgularına göre gruplarda hem eğitici hem de ebeveyn formlarında uygun davranışlar, saldırgan-dürtüsel-davranışlar ve sosyal olmayan davranışlar bileşenlerinde son test ve ön test aşamalarının önemli ölçüde farklı olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, ön testin etkisini kontrol ederek yürütücü işlevleri güçlendirme oyunları deney grubunda saldırgan-dürtüsel ve sosyal olmayan davranışları azaltmış ve uygun davranışları artırmıştır. Araştırma sonucunda grup oyunlarının okul öncesi çocuklarında yürütücü işlevleri güçlendirerek sosyal becerileri geliştirebileceği söylenmiştir.

Zorza vd., (2016), "Okul Performansı ve Sosyal İlişkilerin Yordayıcıları Olarak Yönetici İşlevler" isimli çalışmalarında, 8-13 yaşları arasındaki ilkokul ve ortaokul öğrencilerinde (N = 146, E = 10.4, %45.8 kız) yürütücü işlevler ile okul performansı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yürütücü işlevler İz Sürme Testi (TMT), Sözel Akıcılık (VF) ve Stroop Testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Okul performansını ölçmek için öğrencilerin genel not ortalaması ve öğretmenlerin akademik becerileri değerlendirmesi kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyal davranışlarını değerlendirmek için katılımcılardan tüm sınıf arkadaşlarının olumlu sosyal davranışlarını derecelendirmeleri ve okul etkinliklerini birlikte yapmayı tercih ettikleri üç öğrenciyi belirtmeleri istenmiş; öğretmenler ayrıca öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin değerlendirmeler de yapmıştır. Sonuçlar, yürütücü işlevlerin çocuklarda ve ergenlik öncesi çocuklarda okul performansıyla ilgili olduğunu doğruladı. Ayrıca, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinde sosyal davranışı sınıf düzeyine bağlı olarak önemli ölçüde anlamı bulunmuştur.

Klenberg'in (2015) yüksek lisans tezi okul çağındaki çocuklarda yürütücü işlev becerileri ele alan üç çalışmadan oluşmaktadır. İlk çalışmada, 400 çocuktan oluşan bir örneklemde yürütücü işlev becerilerinde yaşa bağlı farklılıkları incelemek için Gelişimsel Nöropsikolojik Değerlendirme NEPSY'den nöropsikolojik testler kullanılmıştır. İkinci çalışma, Gelişimsel Nöropsikolojik Değerlendirmenin ikinci baskısı olan NEPSY-II'den yanıt engelleme görevlerini kullanan 340 çocuktan oluşan bir örneklemde EF ölçümleriyle ilgili metodolojik faktörleri araştırılmış son olarak üçüncü çalışma, 916 çocuktan oluşan bir örneklemde yürütücü işlev becerilerinin klinik değerlendirmesi ve derecelendirme ölçeğinin psikometrik özelliklerini

doğrulamak için yeni bir araç olan Dikkat ve Yürütücü İşlev Derecelendirme Envanteri ATTEX'i oluşturmayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda yürütücü işlev becerilerinin görev performansındaki yaşa bağlı iyileşme, okul dönemi boyunca devam ettiği, ketlemeden dikkat kontrolüne ve daha sonra eylemlerin akıcılığına kadar ilerlediği bulunmuştur. Tepki inhibisyonunun daha yakından incelenmesi, bu yürütücü işlev alanı içinde bile gelişimsel çeşitlilik göstermiş olup gelişimsel değişiklik okul çağında belirgin olduğu tespit edilmiştir. Ağırlıklı olarak dikkatsizlik belirtileri olan çocuklar, dikkatsizlik ve hiperaktivite-dürtüsellik belirtilerinin bir arada olduğu çocuklara göre yürütücü işlevlerde daha geniş kapsamlı zorluklar göstermiştir.

Ardila vd., (2005), tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin eğitim düzeyi ve çocuğun devam ettiği okul türünün (özel veya devlet okulu) çocukların yürütücü işlevler testi performansı ile ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmaya Kolombiya ve Meksika'dan 5 ila 14 yaş arası (276 erkek, 346 kız) altı yüz yirmi iki katılımcı dahil edildi ve yaş, cinsiyet ve okul türü (özel ve kamu) olmak üzere üç değişkene göre gruplandırılmştır. Evaluacion Neuropsicologica Infantil'den alınan sekiz yönetici işlev testi; Semantik Sözel Akıcılık, Fonemik Sözel Akıcılık, Anlamsal Grafik Akıcılık, Anlamsal Olmayan Grafik Akıcılık, Matrisler, Benzerlikler, Kart Sıralama ve Meksika Piramidi öğrencilere ayrı ayrı uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre Anlamsal Sözel Akıcılık ve Anlamsal Olmayan Grafik Akıcılık testleri dışında tüm test puanları üzerinde yaşın anlamlı bir etkisi ve devam edilen okul türünün anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Çoğu çocuğun test puanları, özellikle sözel test puanları, ebeveynlerin eğitim düzeyi ile önemli ölçüde ilişkili olduğu belirtilmiştir. Devlet ve özel okul çocukları arasındaki test puanlarındaki farklılıkların, ebeveynlerin eğitim düzeyi gibi okul dışında var olan bazı koşullara bağlı olduğunu göstermiştir.

Türkiye'de yapılan ilgili çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, genellikle okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin, çalışan bellek ve ketleyici kontrol bileşenleri ile ilgili kesitsel çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Çocukların demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, anne baba çalışma durumu ve anne-baba öğrenim durumu) ile yürütücü işlev becerilerinin arasındaki ilişkilerinin araştırıldığı çalışmalarda farklı sonuçlar bulunmuştur. Türkiye'de yapılan çalışmalarda genellikle öz düzenleme becerisi, dikkat ve DEHB olan çocuklar ile yürütücü işlevle becerileri ile ilgili ilişkilere bakılmıştır. Yürütücü işlev becerileri ile

ifade edici dil becerileri ve iki dil arasındaki ilişkiler incelenmiş ve ikisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çalışmalarda performansa dayalı ölçekler ve son zamanlarda yurt dışından uyarlanan ebeveyn ve öğretmenlerin gözlemlerine dayalı ölçekler kullanıldığı tespit edilmiştir. Yurt dışında yapılan yürütücü işlev becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların genellikle performansa dayalı ve boylamsal çalışmalar olduğu görülmüştür. Araştırmalarda ailelerin, ev ortamının, çocukların aileleri ile geçirdikleri vakitlerin niteliğinin, katıldıkları sanatsal ve sportif faaliyetlerin sıklık derecesinin ve oyunların kültürler arasındaki farkları ve bunların yürütücü işlevler ile arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Eğitim sisteminin, aile ortamının, sınıf etkileşiminin, ailelerin sosyo ekonomik durumlarının, kültür farklılıklarının ve oyunun yürütücü işlev ve sosyal becerilerini nasıl etkilediği ile ilgili çalışmalar yapılmış ve bunlar ile ilgili bulgular tartışılmıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda, genel tarama modellerinden "ilişkisel tarama" modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama iki yönlü yapılır. Bunlar: korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yoluyla elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 2012).

3.2 Araştırma Evren ve Örneklemi

Araştırma evrenini, MEB'e bağlı ve Edirne il merkezinde bulunan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık okul öncesi dönem çocukları, aileleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, Edirne il merkezindeki İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi/özel 12 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 aylık, 117 kız ve 133 erkek olmak üzere toplam 250 çocuk, araştırmaya gönüllü katılmayı kabul eden aileleri (n=250) ve öğretmenleri (n=41) oluşturmaktadır. Örneklem oluşturulurken basit tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfî örneklemede evreni oluşturan her elemanın örneğe girme şansı eşittir. Dolayısıyla hesaplamalarda da her elemana verilecek ağırlık aynıdır (Arıkan, 2004, s.141).

Araştırmaya dâhil edilen anket formlarını dolduran öğretmenlerin özelliklerine ilişkinfrekans ve yüzde bilgileri Tablo 3.1 de yer almaktadır.

Tablo 3.1
*Araştırmaya dahil edilen **okul öncesi dönem çocukların öğretmenlerinin demografik özelliklerine** ilişkin yüzde, frekans, ortalama ver standart sapma bilgileri*

Öğretmen Değişkenleri		**n**	**%**	**Toplam**
Öğretmenin Yaşı (ay)	18-25 yaş	3	7,3	41
	26-30 yaş	5	12,2	
	31-35 yaş	10	24,4	
	36 yaş ve üzeri	23	56,1	
Cinsiyet	Kadın	41	100,0	41
Öğrenim durumu	Ön Lisans	6	14,6	41
	Lisans	34	83,0	
	Lisansüstü	1	2,4	
Kıdem	1 yıldan az	2	4,9	41
	1-5 yıl arası	8	19,5	
	6-11 yıl arası	11	26,8	
	11 yıl ve üzeri	20	48,8	
Medeni durumu	Evli	31	75,6	41
	Bekâr	10	24,4	
Daha önce sosyal beceri eğitimi alma/ma durumu	Evet	0	0	41
	Hayır	41	100,0	

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocukların öğretmenlerinin özelliklerine ilişkin bilgilere bakıldığında; öğretmenlerin tamamının %100 (41) kadın olduğu veöğretmenlerin tamamının %100 (41) sosyal beceri konusunda daha önce herhangi eğitim almadığı görülmektedir.

Tablo 3.1 de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenleri %7,3'ünün (3) 18-25 yaş arasında, %12,2'sinin (5) 26-30 yaş arasında, %24,4'ünün (10) 31-35 yaş arasında ve %56,1'inin de (23) 36 ve üstü yaş arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %14,6'sının (6) ön lisans, %83,0'ünün (34) lisans ve %2,4'ünün (1) lisansüstü eğitim aldığı, öğretmenlerin %4,9'unun (2) 1 yıldan az, %19,5'inin (8) 1-5 yıl arası, 26,8'inin (11) 6-11 yıl arası ve %48,8'inin (20) 11 yıl ve üzeri bu mesleği yaptığı görülmektedir. Son olarak öğretmenlerin %75,6'sının (31) evli olduğu, %24,4'ünün (10) ise bekâr olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen ***okul öncesi dönem çocukların demografik özelliklerine*** ilişkin yüzde, frekans, ortalama ver standart sapma bilgileri Tablo 3.2. de sunulmuştur.

Tablo 3.2
*Araştırmaya dahil edilen **okul öncesi dönem çocukların demografik özelliklerine** ilişkin yüzde, frekans, ortalama ver standart sapma bilgileri*

Öğrenci Değişkenleri		**n**	**%**	**Toplam**	$\bar{x}$	**ss**	**Aralık**
Çocuğun yaşı (ay)	-	-	-	250	61,68	7,44	37-72
Cinsiyet	Kız	117	46.8	250			
	Erkek	133	53,2				
Anne yaşı (yıl)	18-25 yaş	8	3,2	250			
	26-30 yaş	35	14,0				
	31-35 yaş	115	46,0				
	36 yaş ve üzeri	92	36,8				
Baba yaşı (yıl)	26-30 yaş	16	6,4	250			
	31-35 yaş	84	33,6				
	36 yaş ve üzeri	150	60,0				
Anne öğrenim durumu	İlkokul mezunu	21	8,4	250			
	Ortaokul mezunu	30	12,0				
	Lise mezunu	72	28,8				
	Üniversite mezunu	119	47,6				
	Lisansüstü mezunu	8	3,2				
Baba öğrenim durumu	İlkokul mezunu	14	5,6	250			
	Ortaokul mezunu	18	7,2				
	Lise mezunu	83	33,2				
	Üniversite mezunu	131	52,4				
	Lisansüstü mezunu	4	1,6				
Anne çalışma durumu	Çalışmıyor	81	32,4	250			
	Çalışıyor	169	67,6				
Baba mesleği	Memur	101	40,4	250			
	İşçi	106	42,4				
	Esnaf	43	17,2				
Kardeş sayısı	Tek çocuk	119	47,6	250			
	1 kardeş	89	35,6				
	2 kardeş	36	14,4				
	3 kardeş ve üzeri	6	2,4				
Doğum sırası	İlk çocuk	168	67,2	250			
	İkinci çocuk	73	29,2				
	Üçüncü çocuk	9	3,6				
Okul öncesi eğiti alma/ma durumu	Evet	146	58,4	250			
	Hayır	104	41,6				
Okul öncesi eğitimine devam etme süresi	1. yıl	103	41,2	250			
	2. yıl	113	45,2				
	3. yıl	34	13,6				
Gelişimsel herhangi bir problem olma/ma durumu	Evet	11	4,4	250			
	Hayır	239	95,6				
Ailelerinin algıladıkları sosyo-ekonomik durumu	Alt SED	20	8,0	250			
	Orta SED	212	84,8				
	Üst SED	18	7,2				
Anne baba birliktelik durumu	Anne baba birlikte	246	98,4	250			
	Anne baba ayrı	4	1,6				
Aile tipi	Çekirdek aile	237	94,8	250			
	Geniş aile	13	5,2				

Tablo 3.2’ de görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocukların yaş ortalamalarının ($\bar{x}$=61,68, ss=7,44) olduğu, yaş aralığının ise 37-72 ay aralığında olduğu, çocukların %46,8’inin (117) kız, %53,2’sinin (133) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocukların anne yaşları incelendiğinde (yıl) %3,2’sinin (8)18-25 yaş, %14,0’ünün (35) 26-30 yaş, %46,0’ünün (115) 31-35 yaş arasında ve %36,8’inin (92) 36 yaş ve üzeri yaş arasında olduğu, baba yaşlarının ise %6,4’ünün (16) 26-30 yaş, %33,6’sının (84) 31-35 yaş arasında ve %60,0’ının (150) ise 36 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2’de göre araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocukların anne öğrenim durumları incelendiğinde %8,4’ünün (21) ilkokul mezunu, %12,0’isinin (30) ortaokul mezunu, %28,8’inin (72) lise mezunu, %47,6’sının (119) üniversite mezunu ve %3,2’sinin (8) lisansüstü mezunu olduğu, baba öğrenim durumlarının ise %5,6’sı (14) ilkokul mezunu, %7,2’isi (18) ortaokul mezunu, %33,2’isi (83) lise mezunu, %52,4’ü (131) üniversite mezunu ve %1,6’sı (4) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2’ de araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocukların annelerinin çalışma durumu incelendiğinde %32,4’ünün (81) çalıştığı, %67,6 ‘sının (169) çalışmadığı, baba mesleği incelendiğinde; %40,4’ünün (101) memur, %42,4’ünün (106) işçi ve %17,2’sinin (43) ise esnaf olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2’ de görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocukların kardeş sayısına göre %47,6’sının (119) tek çocuk, %35,6’sının (89) 1 kardeş, %14,4’ünün (36) 2 kardeş, %2,4’ünün (6) 3 kardeş ve üzeri kardeşe sahip olduğu, doğum sırasına göre ise %67,2’sinin (168) ilk çocuk, %29,2’sinin (73) ikinci çocuk ve %3,6’sının (9) üçüncü çocuk olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocukların %58,4’ünün (146) daha önce okul öncesi eğitim aldığı, %41,6’sının (104) ise daha önce okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir. Ayrıca çocukların okul öncesi eğitimine devam etme süresi açısından bakıldığında %41,2’sinin (103) 1. yıl, %45,2’sinin (113) 2. yıl ve %13,6’sının (34) 3. yıldır okul öncesi eğitimine devam ettiği görülmektedir.

Tablo 3.2'de göre araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocukların %4,4'ünün (11) herhangi bir gelişimsel probleminin olduğu, %95,6'sının (239) ise herhangi bir gelişimsel probleminin olmadığı görülmektedir. Ayraca araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocukların ailelerinin algıladıkları sosyo-ekonomik durumları incelendiğinde; ailelerin %8,0'i (20) alt, %84,8'i (212) orta ve %7,2'si (18) ise üst sosyo-ekonomik düzeyde yer aldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocukların %98,4'ünün (246) anne babasının birlikte olduğu, %1,6'sının (4) ise anne babasının ayrı olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukların aile tiplerine göre%94,8'inin (237) çekirdek aile olduğu, %5,2'sinin ise (13) geniş aile olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Çocuk ve Aile Demografik Bilgi Formu (Ek 3) ve Öğretmen Demografik Bilgi Formu (Ek 3), Arslan-Çiftçi, Uyanık, Acar tarafından 2020 yılında uyarlanan 48-72 aylık çocuklar için Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formu (Ek 3) ve Ömeroğlu, Büyüköztürk, Aydoğan, Çakan, Kılıç Çakmak, Özyürek, Gültekin Akduman, Günindi, Kutlu, Çoban, Yurt, Koğar, Karayol tarafından 2014 yılında geliştirilen Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu (Ek 3) kullanılmıştır.

3.3.1. Çocuk ve Aile Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve üç uzman görüşü alınarak son hali verilen formda çocuklara ve ailelerine dair bilgiler yer almaktadır. Buna göre formda yer alan bilgiler: çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, daha önce okul öncesi eğitim alma/ma durumu, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, gelişimsel problem, anne- babanın yaşı, öğrenim durumu, çalışma durumu, birliktelik durumu, aile tipi ve ailelerin algıladıkları sosyo ekonomik düzey hakkında bilgileri içermektedir.

3.3.2. Öğretmen Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve üç uzman görüşü alınarak son hali verilen formda öğretmenlere dair bilgiler yer almaktadır. Buna göre formda yer alan bilgiler: öğretmenin yaşı, cinsiyeti, öğrenim durumu ve mesleki kıdemine dair bilgileri kapsamaktadır.

3.3.3. Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Envanteri Öğretmen Formu

Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Envanteri Öğretmen Formu (ÇDYİE) formu Arslan-Çiftçi, Uyanık ve Acar tarafından 2020 yılında Türkçeye uyarlanmıştır ve öğretmen formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştirmişlerdir.

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri-ÇDYİE'nin özgün formu (Childhood Executive Functioning Invantery-CHEXI), Thorell ve Nyberg (2008) tarafından, 4-12 yaş arası çocukların yürütücü işlevlerine odaklanan bir ölçme aracı olarak geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan sorular, ketleyici kontrol, çalışan bellek ve öz-düzenlemenin DEHB olan çocuklarda önemli yürütücü işlev bozuklukları oluşturduğunu açıklayan Barkley (1997)'in modeline dayanarak oluşturulmuştur (Arslan-Çiftçi; Uyanık ve Acar, 2020).

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE), Faktör analizi sonuçlarına göre, iki faktörlü yapının verilere en iyi uyumu sağladığı bulunmuştur: (1) çalışan bellek ve (2) ketleyici kontrol. İlk faktör, çalışan bellek ve planlama alt boyutlarının maddelerini içerirken, ikinci faktör ise, Ketleyici Kontrol ve düzenleme alt boyutlarının maddelerini içermektedir (Arslan-Çiftçi; Uyanık ve Acar, 2020).

ÇYDİE 24 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçeklerden Çalışan Bellek 13 madde (örn., "Bir etkinliğin ortasındayken, ne yapıyor olduğunu hatırlamada zorluk yaşar") Ketleyici Kontrol ise 11 madde (örn., "Söylenilmesine rağmen, kendini tutmakta veya zapt etmekte zorluk yaşar") içermektedir. Ölçek, ebeveynler veya öğretmenler tarafından doldurabilir. Ölçek, 5'li likert tipindedir. Öğretmen veya ebeveyn, verilen ifadenin çocuk için ne kadar doğru olduğunu her ifadeden sonra yer alan sayılardan (1'den 5'e kadar) birini daire içine alarak belirtirler (1: Kesinlikle doğru değil, 5: Kesinlikle doğru) (Thorell ve Catale, 2014; Thorell ve Nyberg, 2008).

Bu çalışmada daha yüksek puanların yürütücü işlev zorlukları yerine yürütücü işlev becerilerinde artışı ifade etmesi için tüm maddeler ters kodlanmıştır, bu yüzden de yüksek puanlar çocuğun daha fazla yürütücü işlev becerileri gösterdiği anlamına gelmektedir. Ölçeğin doldurulması 5-10 dakika sürmektedir (Arslan-Çiftçi; Uyanık ve Acar, 2020).

ÇDYİE'nin alt ölçeklerinin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları Çalışan Bellek alt ölçeği için 0.95 ve Ketleyici Kontrol alt ölçeği için 0.91 olarak bulunmuştur. Ayrıca iki yaş grubunun da iç tutarlık değerleri yine kabul edilebilir seviyede bulunmuştur (bkz. Tablo 3). Test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise Çalışan Bellek için 0.89 ve Ketleyici Kontrol için 0.85 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin güvenirliğinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, ÇDYİE alt ölçekler arasındaki korelasyon da hesaplanmış ve Çalışan Bellek ve Ketleyici Kontrol alt ölçeklerinin birbirleriyle arasında pozitif yönlü anlamlı bir korelasyon olduğu bulunmuştur ($r= 0.75$, $p<0.001$). Ayrıca bu çalışmada Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Envanteri Öğretmen Formu alt ölçekler bazında güvenilirlik kat sayısı yeniden hesaplanmış Çalışan Bellek alt ölçeği için Cronbach alfa katsayıları değer .97 ve Ketleyici Kontrol alt ölçeği için .93 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) Öğretmen Formu, okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerini ölçmek için geliştirilmiş bir ölçektir. Ömeroğlu, Büyüköztürk, Aydoğan, Çakan, Kılıç Çakmak, Özyürek, Gültekin Akduman, Günindi, Kutlu, Çoban, Yurt, Koğar ve Karayol tarafından 2014 yılında geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken formlar MEB'e ait 22 bağımsız anaokulu ve 26 ilköğretim okulunda eğitim alan 3-6 yaş çocuklar (geçerli sayılan 409 adet veri) için ebeveynleri ve 78 öğretmenlerince doldurulmuştur (aynı çocuklar için hem ebeveynler hem de öğretmenler form doldurmuştur). Form başlangıç becerileri, akademik beceriler, arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerileri olarak adlandırılan dört faktörden ve 49 maddeden oluşan bir ölçek niteliğindedir. Likert tipindeki ölçeğin her bir maddesi için cevaplar 5 grupta toplanmıştır. "Hemen hemen hiç", "nadiren", "bazen", "çoğu zaman" ve "hemen hemen her zaman" şeklinde 1 den 5 e kadar

puanlanmaktadır. Ölçeğin toplam puanı olduğu gibi alt ölçekler de ayrı ayrı puanlanabilmektedir. Ömeroğlu ve diğerleri (2014) tarafından ölçek için yapılan hesaplamalar sonunda güvenirlilik için Cronbach Alfa katsayı (iç tutarlılık katsayısı) hesaplanmış ve bulunan sonuçlara göre başlangıç becerileri için .89, akademik beceriler için .88, arkadaşlık becerileri için .92 ve duygularını yönetme becerileri için de .92 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde ölçeğin geçerlik ve güvenirlik katsayılarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bu çalışmada Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu alt ölçekler bazında güvenilirlik kat sayısı yeniden hesaplanmış Başlangıç Becerileri alt ölçeği için Cronbach alfa katsayıları değer .94, Akademik Destek Becerileri alt ölçeği için .93, Arkadaşlık Becerileri Becerileri alt ölçeği için .95 ve Duygularını Yönetme Becerileri alt ölçeği için .95 olarak bulunmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma önerisi hazırlandıktan sonra Trakya Üniversitesi'nden 29563864-050.04.04-E.432842 sayılı ve 02/06/2020 tarihli Etik Kurul İzni (Ek 1) ve Edirne Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli (Ek 2) izinler alınmıştır. Daha sonra Edirne il merkezinde bulunan 12 okul öncesi eğitim kurumu ziyaret edilerek, okul yöneticilerine ve öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve ölçekler öğretmenlere verilmiştir. Edirne il merkezindeki İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi/özel 12 okul öncesi kurumlarında görev yapan 41 öğretmen katılmak için gönüllü olmuştur. 250 çocuğun ailelerinden gerekli izinler alınmıştır. Örneklem gurubunu oluşturmak için öncelikle araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenler 250 çocuk için ölçekleri doldurmuştur. Çocukların aileleri de aileler ve öğrenciler için hazırlanmış olan demografik bilgi formlarını doldurmuşlardır.

Araştırmaya katılacak olan öğretmenlere ve ailelere öncelikle araştırmanın amacı açıklanmış ve toplanan verilerle ilgili gizlilik esasına uyulacağı vurgulanmıştır. Daha sonra, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu, Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Envanteri Öğretmen Formu ve öğretmen demografik bilgi formları öğretmenlere teslim edilmiş ve öğretmenlerden bu formu doldurmaları ve hiçbir soruyu cevapsız bırakmamaları istenmiştir.

Eş zamanlı olarak öğretmenlerin formları doldurdukları çocukların ailelerinden, çocuk demografik bilgi formunu doldurmaları ve hiçbir soruyu boş bırakmamaları rica edilmiştir.

Araştırma 03.02.2020 ile 15.03.2020 tarihleri arasında okul idaresi ve öğretmenler ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Formlar öğretmenlere elden teslim edilip, formlar doldurulduktan sonra tekrar elden teslim alınmıştır.

Araştırmaya katkılarından dolayı öğretmenlere, okul yöneticilerine ve ailelere teşekkür edilmiştir.

3.5. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek ve okul öncesi dönem çocuklarının demografik değişkenlerine (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, daha önce okul öncesi eğitim alma/ma, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, gelişimsel problem, anne-babanın yaşı, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba çalışma durumu, anne-babanın birliktelik durumu, aile tipi ve ailelerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzey) göre yürütücü işlev becerilerinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla SPSS-25.0 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocuklarının demografik bilgileri yüzdelik ve frekans dağılımlarına göre değerlendirilmiştir.

Ayrıca araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocuklarının Okul Öncesi Sosyal Becerileri ve Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Becerilerinin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek amacıyla çarpıklık/kurtosis ve basıklık/skewness puanları değerlendirilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Envanteri Öğretmen Formu alt boyut puanları (Çalışan Bellek ve Ketleyici Kontrol) ile Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu alt boyut puanları (Başlangıç Becerileri, Akademik Destek Becerileri, Arkadaşlık Becerileri ve Duyguları Yönetme Becerileri), arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmaması ve bir ilişki varsa bu ilişkinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı analizi kullanılmıştır.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Envanteri Öğretmen Formu alt boyut puanları (Çalışan Bellek ve Ketleyici Kontrol) ile okul öncesi dönem çocuklarının demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ,daha önce okul önesi eğitim alma/ma, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, gelişimsel problem, anne- babanın yaşı, anne-baba eğitim durumu, anne-baba çalışma durumu, anne-babanın birliktelik durumu, aile tipi ve ailelerinin algıladıkları sosyo ekonomik düzey) göre anlamlı bir düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıylaiki değişkenli durumlarda t-testi, ikiden fazla değişkenli durumlarda ise çift yönlü varyans analizi olan ANOVA ile hesaplanmıştır. Bu durumla beraber ikiden fazla değişkenin olduğu durumlarda araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğrencilerin demografik değişkenlerinde katılımcı sayısının eşit dağılmadığı durumlarda Welch ANOVA analizi ile hesaplanmıştır (Delacre, Lakens ve Leys, 2017). Ayrıca çift yönlü varyans analizinde (ANOVA) anlamlı farklılık belirlendiğinde farkın kaynağının belirlenmesi için LSD Posthoc testi uygulanmış, farkın kaynağı bu analizle belirlenmiştir (Al-Fahham, 2018). Ayrıca çalışmada anlamlı farklılık tespit edilen değişkenlerin etki büyüklüklerinin saptanması amacıyla iki değişkene sahip olunan durumlarda Cohen d ile ikiden fazla değişkene sahip olunan durumlarda da eta-kare (eta-squared-η2) analizlerindeki değerleri göz önünde bulundurulmuştur (Cohen, 1992). Bu etki büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen analizlede var olan etkinin saptanması her iki bileşen için de (Eta-kare ve Cohen d) ortalamaların birbirlerinden ne kadar standart sapma uzaklıkta bulunduğunu görme ve bunu yorumlama olanağı sağlamaktadır. Böylece araştırmadan elde edilen sayısal rakamların araştırmacıların manidar olan farkın daha somut bir biçimde yorumlamalarını kolaylaştırmaktadır (Kim, 2016; Lakens, 2013). Bu etki büyüklüğü ise d değeri 0.2 olduğunda etkinin zayıf, 0.5 olduğunda orta ve 0.8 olması durumunda büyükolarak kabul görmektedir (Kılıç, 2014). Tüm bu istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyleri $p<0.05$'e göre belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının ***Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Envanteri Öğretmen Formu*** ve ***Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu*** alt boyut puanlarına ilişkin bulgu sonuçları Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3
Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının ***Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Envanteri Öğretmen Formu*** *ve* ***Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu*** *alt boyut puanlarına ilişkin bulgu sonuçları*

	n	Min	Max	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık Katsayı	Çarpıklık Std. Hata	Basıklık Katsayı	Basıklık Std. Hata
Yürütücü İşlev Envanteri									
Çalışan Bellek Alt Boyut	250	1,62	5,00	4,185	,845	-1,178	,154	,720	,307
Ketleyici Kontrol Alt Boyut	250	1,00	5,00	3,852	,836	-,995	,154	,795	,307
Sosyal Beceriler Envanteri									
BaşlangıçBecerileriAltBoyutu	250	1,42	5,00	4,059	,720	-1,042	,154	1,011	,307
Akademik Destek Becerileri Alt Boyutu	250	2,00	5,00	4,119	,663	-,775	,154	,092	,307
Arkadaşlık Becerileri Alt Boyutu	250	1,38	5,00	4,120	,717	-1,044	,154	1,066	,307
Duygularını Yönetme Becerileri Alt Boyutu	250	1,00	5,00	3,822	,746	-,690	,154	,413	,307

Verilerin analizinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocuklarının Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Envanteri Öğretmen Formu alt boyut puanları (*Çalışan Bellek ve Ketleyici Kontrol*) ile Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu alt boyut puanlarına (*Başlangıç Becerileri, Akademik Destek Becerileri, Arkadaşlık Becerileri ve Duyguları Yönetme Becerileri*) ilişkin grupların dağılımının normal olup olmadığını belirlemek için çarpıklık/basıklık puanları gözden geçirilmiştir. Bu bağlamda Tablo 3.3 incelendiğinde yapılan betimleyici analizlerin sonunda çarpıklık/basıklık puanlarının normal bir biçimde dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum da normal dağılım aralığı olarak kabul edilen -1.96 ile + 1.96 aralığında olduğunun bir kanıtı olarak gösterilebilir (Curran vd., 1996; Hair vd., 2010; Tabachnick ve Fidell, 2001). Tüm bu sebeplerden dolayı Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Envanteri Öğretmen Formu ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nunalt boyutları olan Çalışan Bellek ve Ketleyici Kontrol, Başlangıç Becerileri, Akademik Destek Becerileri, Arkadaşlık Becerileri ve Duyguları Yönetme Becerileri açısından değişkenlerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının verilerinin analizinde parametrik analiz tekniklerin kullanılmasının uygun olduğu saptanmıştır (Pizarro, Guerrero ve Galindo, 2002).

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde, araştırma verilerine uygulanan istatistikî analizler sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE) ile Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) Alt Ölçekleri arasındaki Pearson korelasyon katsayı sonuçları Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1

Okul öncesi dönem çocuklarının Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE) ile Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) Alt Ölçekleri arasındaki Pearson korelasyon katsayı sonuçları

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Alt Ölçekleri		**Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri Alt Ölçekleri**	
		Çalışan Bellek	**Ketleyici Kontrol**
Başlangıç Becerileri	r	**,641****	**,539****
	p	,000	,000
	n	250	250
Akademik Destek Becerileri	r	**,774****	**,728****
	p	,000	,000
	n	250	250
Arkadaşlık Becerileri	r	**,664****	**,688****
	p	,000	,000
	n	250	250
Duygularını Yönetme Becerileri	r	**,592****	**,752****
	p	,000	,000
	n	250	250

*p<.05; **p<.01

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan Bellek** alt ölçek puanları ile Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin **Başlangıç Becerileri** alt boyutunda (r=,641; p< 0.01), **Akademik Destek Becerileri** alt boyutunda (r=,774; p< 0.01), **Arkadaşlık Becerileri** alt boyutunda (r=,664; p< 0.01) ve **Duygularını Yönetme Becerileri** alt boyutunda (r=,592; p< 0.01) pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda yürütücü işlev

becerilerinin alt bileşenlerinden olan çalışan bellek becerileri yüksek olan okul öncesi dönem çocukların, sosyal becerilerin alt boyutları olan başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerilerinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 4.1 de görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Ketleyici Kontrol** alt ölçek puanları ile Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin **Başlangıç Becerileri** alt boyutunda (r=,539; p< 0.01), **Akademik Destek Becerileri** alt boyutunda (r=,728; p< 0.01), **Arkadaşlık Becerileri** alt boyutunda (r=,688; p< 0.01) ve **Duygularını Yönetme Becerileri** alt boyutunda (r=,752; p< 0.01) pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle yürütücü işlev becerilerinde olan ketleme becerileri yüksek olan okul öncesi dönem çocukların, sosyal becerilerden olan başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerilerinin de yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanları ile *yaşları* arasındaki Pearson korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 4.2 de verilmiştir.

Tablo 4.2
*Okul öncesi dönem çocuklarının Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanları ile **yaşları** arasındaki Pearson korelasyon katsayısı sonuçları*

		Yaş
Çalışan bellek alt boyutu	r	,053
	p	,402
	n	250
Ketleyici Kontrol alt boyutu	r	,070
	p	,267
	n	250
	$\bar{x}$	61.68
	ss	7.44
	Min	37 ay
	Max	72 ay

*p<0.05; **p< 0.01

Tablo 4. 2'ye göre araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının **yaşları** ile Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan Bellek** alt ölçek puanları (r=,053; p>0.05) ve **Ketleyici Kontrol** alt ölçek puanları (r=,070; p>0.05)

arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi dönem çocukların çalışan bellek ve ketleyici kontrol becerileri ile yaşları arasından herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının *cinsiyetlerine* göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3
*Okul öncesi dönem çocuklarının **cinsiyetlerine** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

	Cinsiyet	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**d**	**P**
Çalışan bellek alt boyutu	Kız	117	4,32	,670	2,612	236,296	0,34	**,010***
	Erkek	133	4,05	,959				
Ketleyici Kontrol alt boyutu	Kız	117	4,02	,686	3,204	241,323	0.41	**,002****
	Erkek	133	3,69	,925				

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocuklarının **cinsiyetlerine** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan Bellek** alt ölçek puanları ($t_{(236,296)}$=2,612; p<0,05; d=0.34) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yani okul öncesi dönme çocuklarının çalışan bellek becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılığın kızların lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem kız çocuklarının çalışan bellek becerileri puanlarının ($\bar{x}_{(kız)}$=4,32), erkek çocuklarının çalışan bellek becerileri puanlarına ($\bar{x}_{(erkek)}$=4,05) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir değişle okul öncesi dönem kız çocuklarının çalışan bellek becerileri puanlarının, erkek çocuklarının çalışan bellek becerileri puanlarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocuklarının **cinsiyetlerine** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Ketleyici Kontrol** alt ölçek puanları ($t_{(241,323)}$=3,204; p<0,01; d=0,41) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yani okul öncesi dönme çocuklarının Ketleyici Kontrol becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılığın kızların lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem kız çocuklarının Ketleyici Kontrol becerileri puanlarının ($\bar{x}_{(kız)}$=4,02), erkek

çocuklarının ketleyici kontrol becerileri puanlarına ($\bar{x}_{(erkek)}$= 3,69) göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer bir değişle okul öncesi dönem kız çocuklarının ketleyici kontrol becerileri puanlarının, erkek çocuklarının ketleyici kontrol becerileri puanlarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocuklarının ***kardeş sayısına*** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.4.A ve Tablo 4.4.B'de verilmiştir.

Tablo 4.4.A
*Okul öncesi dönem çocuklarının **kardeş sayısına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		N	$\bar{x}$	**ss**
Çalışan Bellek Alt Boyutu	Tek çocuk	119	4,17	,874
	1 kardeş	89	4,24	,860
	2 kardeş	36	4,11	,707
	3 kardeş ve üzeri	6	3,96	,932
	Toplam	250	4,18	,845
Ketleyici Kontrol Alt Boyutu	Tek çocuk	119	3,85	,884
	1 kardeş	89	3,89	,771
	2 kardeş	36	3,75	,835
	3 kardeş ve üzeri	6	3,69	,954
	Toplam	250	3,85	,836

Tablo 4.4.A incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocukların **kardeş sayısına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan Bellek** Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları; tek çocuk ($\bar{x}$=4,17; ss=,874), 1 kardeş ($\bar{x}$=4,24; ss=,860), 2 kardeş ($\bar{x}$=4,11; ss=,707), 3 kardeş ve üzeri ($\bar{x}$=3,96; ss=,932) ve Toplam ($\bar{x}$=4,18; ss=,845) olduğu görülmektedir. Ayrıca **Ketleyici Kontrol** Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; Tek çocuk ($\bar{x}$=3,85; ss=,884), 1 kardeş ($\bar{x}$=3,89; ss=,771), 2 kardeş ($\bar{x}$=3,75; ss=,835), 3 kardeş ve üzeri ($\bar{x}$=3,69; ss=,954) ve Toplam ($\bar{x}$=3,85; ss=,836) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.B
*Okul öncesi dönem çocuklarının **kardeş sayısına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Çalışan Bellek Alt Boyutu	Gruplar arası	,859	3	,286	,397	,755
	Gruplar içi	177,333	246	,721		
	Toplam	178,192	249			
Ketleyici Kontrol Alt Boyutu	Gruplar arası	,703	3	,234	,332	,802
	Gruplar içi	173,625	246	,706		
	Toplam	174,329	249			

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4.4.B incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocuklarının **kardeş sayısına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan Bellek** alt boyut puanlarında ($F_{(3-246)}$=,397; p>0,05) ve **Ketleyici Kontrol** alt boyutu puanlarında ($F_{(3-246)}$=,332; p>0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Yani okul öncesi dönem çocukların kardeş sayısına göre yürütücü işlev becerilerinde herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının ***doğum sırasına*** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.5.A ve Tablo 4.5.B'de verilmiştir.

Tablo 4.5.A
*Okul öncesi dönem çocukların **doğum sırasına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		N	$\bar{x}$	ss
Çalışan Bellek Alt Boyutu	İlk çocuk	168	4,21	,873
	İkinci çocuk	73	4,14	,752
	Üçüncü çocuk	9	3,98	1,082
	Toplam	250	4,18	,845
Ketleyici Kontrol Alt Boyutu	İlk çocuk	168	3,89	,868
	İkinci çocuk	73	3,75	,734
	Üçüncü çocuk	9	3,75	1,026
	Toplam	250	3,85	,836

Tablo 4.5.A incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocukların doğum sırasına göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan Bellek** Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları; İlk çocuk ($\bar{x}$=4,21; ss=,873), İkinci çocuk ($\bar{x}$=4,14; ss=,752), Üçüncü çocuk ($\bar{x}$=3,98; ss=1,082) ve Toplam ($\bar{x}$=4,18;

ss=,845) olduğu görülmektedir. Ayrıca **Ketleyici Kontrol** Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; İlk çocuk ($\bar{x}$=3,89; ss=,868), İkinci çocuk ($\bar{x}$=3,75; ss=,734), Üçüncü çocuk ($\bar{x}$=3,75; ss=1,026) ve Toplam ($\bar{x}$=3,85; ss=,836) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5.B
*Okul öncesi dönem çocukların **doğum sırasına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Çalışan Bellek Alt Boyutu	Gruplar arası	,607	2	,303	,422	,656
	Gruplar içi	177,585	247	,719		
	Toplam	178,192	249			
Ketleyici Kontrol Alt Boyutu	Gruplar arası	1,090	2	,545	,777	,461
	Gruplar içi	173,238	247	,701		
	Toplam	174,329	249			

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4.5.B incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocukların **doğum sırasına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan Bellek** alt boyut puanlarında ($F_{(2-247)}$=,422; p>0,05) ve **Ketleyici Kontrol** alt boyutu puanlarında ($F_{(2-247)}$=,777; p>0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Yani okulöncesi dönem çocukların doğum sırasına göre yürütücü işlev becerilerinde herhangi bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının ***daha önce okul öncesi eğitimi alma/ma durumuna*** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6
*Okul öncesi dönem çocuklarının **daha önce okul öncesi eğitimi alma/ma durumuna** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

		n	**$\bar{x}$**	**ss**	**t**	**sd**	**d**	**p**
Çalışan Bellek Alt Boyutu	Evet	146	4,28	,807	2,324	248	0,29	**,021***
	Hayır	104	4,03	,880				
Ketleyici Kontrol Alt Boyutu	Evet	146	3,88	,806	,729	248	-	,467
	Hayır	104	3,80	,878				

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocuklarının **daha önce okul öncesi eğitimi alma/ma durumuna** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Ketleyici Kontrol** alt ölçek puanları ($t_{(248)}$=,729; p>0,05; d=0,29) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı ancak **Çalışan bellek** alt ölçek puanları ($t_{(248)}$=2,324; p<0,05) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yani okul öncesi dönem çocuklarının çalışan bellek becerilerinin daha önce okul öncesi eğitimi alma/ma durumuna göre farklılık gösterdiği Ketleyici Kontrol becerilerinde herhangi bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Çalışan bellek becerilerindeki bu farklılığın daha önce okul öncesi eğitimi alan çocukların lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir değişle araştırmaya dâhil edilen daha önce okul öncesi eğitimi alan çocukların çalışan bellek becerileri puanlarının ($\bar{x}_{(Evet)}$=4,28), daha önce okul öncesi eğitimi almayan çocukların çalışan bellek becerileri puanlarına ($\bar{x}_{(Hayır)}$=4,03) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının ***okul öncesi eğitime devam etme süresi*** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.7.A ve Tablo 4.7.B'de verilmiştir.

Tablo 4.7.A
*Okul öncesi dönem çocukların **okul öncesi eğitime devam etme süresi** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		N	$\bar{x}$	ss
Çalışan Bellek Alt Boyutu	İlk yıl	103	4,03	,884
	İkinci yıl	113	4,27	,824
	Üçüncü yıl	34	4,33	,744
	Toplam	250	4,18	,845
Ketleyici Kontrol Alt Boyutu	İlk yıl	103	3,80	,883
	İkinci yıl	113	3,89	,840
	Üçüncü yıl	34	3,86	,681
	Toplam	250	3,85	,836

Tablo 4.7.A incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocukların **okul öncesi eğitime devam etme süresine** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan Bellek** Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları; İlk yıl ($\bar{x}$=4,03; ss=,884), İkinci yıl ($\bar{x}$=4,27; ss=,824), Üçüncü yıl ($\bar{x}$=4,33; ss=,744) ve Toplam ($\bar{x}$=4,18; ss=,845) olduğu görülmektedir. Ayrıca **Ketleyici Kontrol** Alt

Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; İlk yıl ($\bar{x}$=3,80; ss=,883), İkinci yıl ($\bar{x}$=3,89; ss=,840), Üçüncü yıl ($\bar{x}$=3,86; ss=,681) ve Toplam ($\bar{x}$=3,85; ss=,836) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7.B
*Okul öncesi dönem çocukların **okul öncesi eğitimine devam etme süresi** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Çalışan Bellek Alt Boyutu	Gruplar arası	3,816	2	1,908	2,703	,069
	Gruplar içi	174,376	247	,706		
	Toplam	178,192	249			
Ketleyici Kontrol Alt Boyutu	Gruplar arası	,384	2	,192	,273	,762
	Gruplar içi	173,945	247	,704		
	Toplam	174,329	249			

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4.7.B incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocukların **okul öncesi eğitime devam etme süresi** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan Bellek** alt boyut puanlarında ($F_{(2-247)}$=2,703; p>0,05) ve **Ketleyici Kontrol** alt boyutu puanlarında ($F_{(2-247)}$=,273; p>0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Yani okul öncesi dönem çocukların okul öncesi eğitimine devam etme süresine göre yürütücü işlev becerilerinde herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel herhangi bir problem olma/ma durumuna göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.8 de verilmiştir.

Tablo 4.8
*Okul öncesi dönem çocuklarının **gelişimsel herhangi bir problem olma/ma durumuna** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

		n	**$\bar{x}$**	**ss**	**T**	**sd**	**d**	**P**
Çalışan Bellek Alt Boyutu	Evet	11	3,51	,969	-2,741	248	-2,74	**,007****
	Hayır	239	4,21	,828				
Ketleyici Kontrol Alt Boyutu	Evet	11	3,36	,820	-1,995	248	-0,25	**,047***
	Hayır	239	3,87	,832				

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocuklarının **gelişimsel herhangi bir problem olma/ma durumuna** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan Bellek** alt ölçek puanları ($t_{(248)}$=-2,741; p<0,01; d=-2,74) ve **Ketleyici Kontrol** alt ölçek puanları ($t_{(248)}$=-1,995; p<0,05; d=-0,25) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yani okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinden olan Çalışan Bellek ve Ketleyici Kontrol becerilerinin çocukta gelişimsel olarak herhangi bir problem olmasına göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Becerilerindeki bu farklılık daha çok gelişimsel olarak herhangi bir problemi olmayan okul öncesi dönem çocukların lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle araştırmaya dâhil edilen gelişimsel olarak herhangi bir problemi olmayan okul öncesi dönem çocukların çalışan bellek becerileri puanlarının ($\bar{x}_{(Hayır)}$=4,21) gelişimsel olarak herhangi bir problemi olan okul öncesi dönem çocukların çalışan bellek becerileri puanlarına ($\bar{x}_{(Evet)}$=3,51) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen gelişimsel olarak herhangi bir problemi olmayan okul öncesi dönem çocukların Ketleyici Kontrol becerileri puanlarının ($\bar{x}_{(Hayır)}$= 3,87) gelişimsel olarak herhangi bir problemi olan okul öncesi dönem çocukların Ketleyici Kontrol becerileri puanlarına ($\bar{x}_{(Evet)}$= 3,36) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak gelişimsel problemi olan okul öncesi dönem çocukların herhangi bir problemi olmayanlara göre yürütücü işlev becerilerinin daha düşük seviyede olduğu söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının *anne yaşlarına* göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.9.A ve Tablo 4.9.B'de verilmiştir.

Tablo 4.9.A
*Okul öncesi dönem çocuklarının **anne yaşlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		N	$\bar{x}$	**ss**
Çalışan Bellek Alt Boyutu	18-25 yaş arası	8	4,64	,389
	26-30 yaş arası	35	4,24	,926
	31-35 yaş arası	115	4,18	,779
	36 yaş ve üzeri	92	4,11	,916
	Toplam	250	4,18	,845
Ketleyici Kontrol Alt Boyutu	18-25 yaş arası	8	4,40	,455
	26-30 yaş arası	35	3,89	,960
	31-35 yaş arası	115	3,84	,783
	36 yaş ve üzeri	92	3,79	,868
	Toplam	250	3,85	,836

Tablo 4.9.A incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının **anne yaşlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan Bellek** Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları; 18-25 yaş arası($\bar{x}$=4,64; ss=,389), 26-30 yaş arası($\bar{x}$=4,24; ss=,926), 31-35 yaş arası($\bar{x}$=4,18; ss=,779), 36 yaş ve üzeri($\bar{x}$=4,11; ss=,916) ve Toplam($\bar{x}$=4,18; ss=,845) olduğu görülmektedir. Ayrıca **Ketleyici Kontrol** Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; 18-25 yaş arası($\bar{x}$=4,40; ss,455), 26-30 yaş arası($\bar{x}$=3,89; ss=,960), 31-35 yaş arası($\bar{x}$=3,84; ss=,783), 36 yaş ve üzeri($\bar{x}$=3,79; ss=,868) ve Toplam($\bar{x}$=3,85; ss=,836) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9.B
*Okul öncesi dönem çocuklarının **anne yaşlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Çalışan Bellek Alt Boyutu	Gruplar arası	2,206	3	,735	1,028	,381
	Gruplar içi	175,986	246	,715		
	Toplam	178,192	249			
KetleyiciKontrol Alt Boyutu	Gruplar arası	2,830	3	,943	1,353	,258
	Gruplar içi	171,499	246	,697		
	Toplam	174,329	249			

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4.9.B incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının **anne yaşlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan Bellek** alt boyut puanlarında($F_{(3-246)}$=1,028; p>0,05) ve **Ketleyici Kontrol** alt boyutu puanlarında ($F_{(3-246)}$=1,353; p>0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu bulgulara göre okul öncesi dönem çocukların anne yaşlarına göre yürütücü işlev becerilerinin çalışan bellek alt boyutu ve ketleyici bellek alt boyutunda herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının *baba yaşlarına*göreÇocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.10.A ve Tablo 4.10.B'de verilmiştir.

Tablo 4.10.A
*Okul öncesi dönem çocuklarının **baba yaşlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		n	$\bar{x}$	**ss**
Çalışan Bellek	26-30 yaş arası	16	4,53	,527
Alt Boyutu	31-35 yaş arası	84	4,18	,888
	36 yaş ve üzeri	150	4,14	,844
	Toplam	250	4,18	,845
KetleyiciKontrol	26-30 yaş arası	16	4,10	,796
Alt Boyutu	31-35 yaş arası	84	3,81	,856
	36 yaş ve üzeri	150	3,84	,830
	Toplam	250	3,85	,836

Tablo 4.10.A incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının **baba yaşlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan bellek** Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları; 26-30 yaş arası ($\bar{x}$=4,53; ss=,527), 31-35 yaş arası ($\bar{x}$=4,18; ss=,888), 36 yaş ve üzeri ($\bar{x}$=4,14; ss=,844) ve Toplam ($\bar{x}$=4,18; ss=,845) olduğu görülmektedir. Ayrıca **Ketleyici Kontrol** Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; 26-30 yaş arası ($\bar{x}$=4,10; ss=,796), 31-35 yaş arası ($\bar{x}$=3,81; ss=,856), 36 yaş ve üzeri ($\bar{x}$=3,84; ss=,830) ve Toplam ($\bar{x}$=3,85; ss=,836) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10.B
*Okul öncesi dönem çocuklarının **baba yaşlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Çalışan Bellek Alt Boyutu	Gruplar arası	2,160	2	1,080	1,515	,222
	Gruplar içi	176,032	247	,713		
	Toplam	178,192	249			
Ketleyici Kontrol Alt Boyutu	Gruplar arası	1,131	2	,566	,806	,448
	Gruplar içi	173,198	247	,701		
	Toplam	174,329	249			

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4.10.B incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının **baba yaşlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan bellek** alt boyut puanlarında ($F_{(2-247)}$=1,515; p>0,05) ve **Ketleyici Kontrol** alt boyutu puanlarında ($F_{(3-246)}$=,806; p>0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu bulgulara göre okul öncesi dönem çocukların baba yaşlarına göre yürütücü işlev becerilerinin çalışan bellek alt boyutu ve ketleyici bellek alt boyutunda herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının **anne öğrenim durumlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.11.A ve Tablo 4.11.B verilmiştir.

Tablo 4.11.A
*Okul öncesi dönem çocuklarının **anne öğrenim durumlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		n	$\bar{x}$	ss
Çalışan Bellek Alt Boyutu	1 İlkokul mezunu	21	3,58	,980
	2 Ortaokul mezunu	30	3,95	,991
	3 Lise mezunu	72	4,16	,835
	4 Üniversite mezunu	119	4,34	,722
	5 Lisansüstü mezunu	8	4,47	,945
	6 Toplam	250	4,18	,845
Ketleyici Kontrol Alt Boyutu	1 İlkokul mezunu	21	3,36	1,053
	2 Ortaokul mezunu	30	3,70	1,024
	3 Lise mezunu	72	3,97	,775
	4 Üniversite mezunu	119	3,90	,765
	5 Lisansüstü mezunu	8	3,86	,629
	6 Toplam	250	3,85	,836

Tablo 4.11.A incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının **anne öğrenim durumlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan Bellek** Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları; İlkokul mezunu ($\bar{x}$=3,58; ss=,980), Ortaokul mezunu ($\bar{x}$=3,95; ss=,991), Lise mezunu ($\bar{x}$=4,16; ss=,835), Üniversite mezunu ($\bar{x}$=4,34; ss=,722), Lisansüstü mezunu ($\bar{x}$=4,47; ss=,945) ve Toplam ($\bar{x}$=4,18; ss=,845) olduğu görülmektedir. Ayrıca **Ketleyici Kontrol** Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; İlkokul mezunu ($\bar{x}$=3,36; ss=1,053), Ortaokul mezunu ($\bar{x}$=3,70; ss=1,024), Lise mezunu ($\bar{x}$=3,97; ss=,775), Üniversite mezunu ($\bar{x}$=3,90; ss=,765), Lisansüstü mezunu ($\bar{x}$=3,86; ss=,629) ve Toplam ($\bar{x}$=3,85; ss=,836) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11.B
*Okul öncesi dönem çocuklarının **anne öğrenim durumlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**η^2**	**Farkın Kaynağı**
Çalışan Bellek	Gruplar arası	12,917	4	3,229	4,787	**,001****	0,24	3>1
Alt Boyutu	Gruplar içi	165,275	245	,675				4>1; 4>2
	Toplam	178,192	249					5>1
Ketleyici	Gruplar arası	7,062	4	1,766	2,586	**,038***	0,15	3>1
Kontrol	Gruplar içi	167,267	245	,683				4>1
Alt Boyutu	Toplam	174,329	249					

*p<0,05 **p<0,01; 1=İlkokul mezunu, 2=Ortaokul mezunu; 3=Lise mezunu; 4=Üniversite mezunu; 5=Lisansüstü mezunu

Tablo 4.11.B incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının **anne öğrenim durumlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan Bellek** alt boyut puanlarında ($F_{(4-245)}$=4,787; p<0,01; η^2=0,24) ve **Ketleyici Kontrol** alt boyutu puanlarında ($F_{(4-245)}$=2,586; p<0,05; η^2=0,15) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.11. B ye göre araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının anne öğrenim durumuna göre **Çalışan Bellek** alt boyut puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD test sonucu incelendiğinde; annesi lise mezunu olanların ($\bar{x}$=4,16; ss=,835) çalışan bellek puanlarının ilkokul mezunu ($\bar{x}$=3,58; ss=,980) olanlara göre daha yüksek olduğu, annesi üniversite mezunu olanların($\bar{x}$=4,34; ss=,722) çalışan bellek puanları ilkokul ($\bar{x}$=3,58; ss=,980) ve orta

okul ($\bar{x}$=3,95; ss=,991) mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Son olarak annesi lisansüstü mezunu olanların ($\bar{x}$=4,47; ss=,945) çalışan bellek puanları ilkokul mezunu olanlara ($\bar{x}$=3,58; ss=,980) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ilkokul mezunu olan annelerin okul öncesi dönem çocuklarının çalışan bellek becerilerinin lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olanlara göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 4.11.B ye göre araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocuklarının anne öğrenim durumuna göre **Ketleyici Kontrol** alt boyut puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD test sonucu incelendiğinde; annesi lise mezunu olanların ($\bar{x}$=3,97; ss=,775) çalışan bellek puanları ilkokul mezunu ($\bar{x}$=3,36; ss=1,053) olanlara göre daha yüksek olduğu ve annesi üniversite mezunu olanların ($\bar{x}$=3,90; ss=,765) çalışan bellek puanları ilkokul ($\bar{x}$=3,36; ss=1,053) mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani ilkokul mezunu olan annelerin okul öncesi dönem çocuklarının ketleyici kontrol becerilerinin, lise ve üniversite mezunu olanlara göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının ***baba öğrenim durumlarına*** göre Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları ve varyans analizleri sonuçları Tablo 4.12.A ve Tablo 4.12.B de verilmiştir.

Tablo 4.12.A
*Okul öncesi dönem çocuklarının **baba öğrenim durumlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		n	$\bar{x}$	**ss**
Çalışan Bellek Alt Boyutu	1 İlkokul mezunu	14	3,63	,916
	2 Ortaokul mezunu	18	4,06	,968
	3 Lise mezunu	83	4,09	,873
	4 Üniversite mezunu	131	4,30	,787
	5 Lisansüstü mezunu	4	4,73	,133
	6 Toplam	250	4,18	,845
Ketleyici Kontrol Alt Boyutu	1 İlkokul mezunu	14	3,48	1,086
	2 Ortaokul mezunu	18	3,61	,886
	3 Lise mezunu	83	3,93	,788
	4 Üniversite mezunu	131	3,88	,834
	5 Lisansüstü mezunu	4	3,63	,371
	6 Toplam	250	3,85	,836

Tablo 4.12.A incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocuklarının **baba öğrenim durumlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan Bellek** Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları; İlkokul mezunu ($\bar{x}$=3,63; ss=,916), Ortaokul mezunu ($\bar{x}$=4,06; ss=,968), Lise mezunu ($\bar{x}$=4,09; ss=,873), Üniversite mezunu ($\bar{x}$=4,30; ss=,787), Lisansüstü mezunu ($\bar{x}$=4,73; ss=,133) ve Toplam ($\bar{x}$=4,18; ss=,845) olduğu görülmektedir. Ayrıca **Ketleyici Kontrol** Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; İlkokul mezunu ($\bar{x}$=3,48; ss=1,086), Ortaokul mezunu ($\bar{x}$=3,61; ss=,886), Lise mezunu ($\bar{x}$=3,93; ss=,788), Üniversite mezunu ($\bar{x}$=3,88; ss=,834), Lisansüstü mezunu ($\bar{x}$=3,63; ss=,371) ve Toplam ($\bar{x}$=3,85; ss=,836) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.12.B
*Okul öncesi dönem çocuklarının **baba öğrenim durumlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**η^2**	**Farkın Kaynağı**
Çalışan Bellek	Gruplar arası	8,035	4	2,009	2,892	**,023****	0,17	4>1
Alt Boyutu	Gruplar içi	170,157	245	,695				5>1
	Toplam	178,192	249					
Ketleyici	Gruplar arası	3,703	4	,926	1,329	,260		-
Kontrol Alt	Gruplar içi	170,626	245	,696				
Boyutu	Toplam	174,329	249					

*p<0,05 **p<0,01; 1=İlkokul mezunu, 2=Ortaokul mezunu; 3=Lise mezunu; 4=Üniversite mezunu; 5=Lisansüstü mezunu

Tablo 4.12.B incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocuklarının **baba öğrenim durumlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Ketleyici Kontrol** alt boyutu puanlarında ($F_{(4-245)}$=1,329; p>0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı ancak **Çalışan Bellek** alt boyut puanlarında ($F_{(4-245)}$=2,892; p<0,01; η^2=0,17) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır. Yapılan LSD test sonucuna göre ilkokul mezunu olan babaların okul öncesi dönem çocuklarının çalışan bellek becerilerinin üniversite ve lisansüstü mezunu olanlara göre daha düşük olduğu ancak ketleyici kontrol becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının *annelerinin çalışma durumuna gö*re Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına

ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.13 verilmiştir.

Tablo 4.13
*Okul öncesi dönem çocuklarının **annelerinin çalışma durumuna** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		N	$\bar{x}$	ss	t	sd	d	p
Çalışan Bellek Alt Boyut	Çalışmıyor	81	3,9592	,87174	-2,971	248	0.40	**,003****
	Çalışıyor	169	4,2936	,81385				
Ketleyici Kontrol Alt Boyut	Çalışmıyor	81	3,7419	,85479	-1,455	248		,147
	Çalışıyor	169	3,9060	,82520				

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocuklarının **annelerinin çalışma durumuna** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan Bellek** alt ölçek puanları ($t_{(284)}$= -2,971; p<0,01; d=0.40) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu, ancak ketleyici kontrol alt ölçek puanlarında ($t_{(284)}$= -1,455; p>0,05) herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Yani okul öncesi dönme çocuklarının çalışan bellek becerilerinin anne çalışma durumlarına göre farklılık gösterdiği, ketleyici kontrol becerilerinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Çalışan bellekte bu farklılığın annesi çalışan çocukların lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir değişle araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem annesi çalışan çocuklarının çalışan bellek becerileri puanlarının ($\bar{x}_{(çelişiyor)}$=4.29), annesi çalışmayan çocuklarının çalışan bellek becerileri puanlarına ($\bar{x}_{(çalışmıyor)}$=3.95) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının ***babalarının çalışma durumlarına*** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.14.A ve Tablo 4.14.B'de verilmiştir.

Tablo 4.14.A
*Okul öncesi dönem çocuklarının **babalarının çalışma durumlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		N	$\bar{x}$	**ss**
Çalışan Bellek Alt Boyutu	1 Memur	101	4,36	,779
	2 İşçi	106	3,99	,946
	3 Esnaf	43	4,24	,622
	4 Toplam	250	4,18	,845
Ketleyici Kontrol Alt Boyutu	1 Memur	101	3,98	,738
	2 İşçi	106	3,78	,936
	3 Esnaf	43	3,72	,764
	4 Toplam	250	3,85	,836

Tablo 4.14.A incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının **babalarının çalışma durumlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan Bellek** Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları; Memur ($\bar{x}$=4,36; ss=,779), İşçi ($\bar{x}$=3,99; ss=,946), esnaf ($\bar{x}$=4,24; ss=,622) ve Toplam ($\bar{x}$=4,18; ss=,845) olduğu görülmektedir. Ayrıca **Ketleyici Kontrol** Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; Memur ($\bar{x}$=3,98; ss=,738), İşçi ($\bar{x}$=3,78; ss=,936), esnaf ($\bar{x}$=3,72; ss=,764 ve Toplam ($\bar{x}$=3,85; ss=,836) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14.B
*Okul öncesi dönem çocuklarının **babalarının çalışma durumlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**η^2**	**Farkın Kaynağı**
Çalışan Bellek Alt Boyutu	Gruplar arası	7,134	2	3,567	5,151	**,006****	0,18	1>2
	Gruplar içi	171,058	247	,693				
	Toplam	178,192	249					
Ketleyici Kontrol Alt Boyutu	Gruplar arası	3,019	2	1,510	2,177	,116		-
	Gruplar içi	171,309	247	,694				
	Toplam	174,329	249					

*p<0,05 **p<0,01; **1=**Memur, **2=**İşçi, **3**=Esnaf

Tablo 4.14.B incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocuklarının **babalarının çalışma durumuna** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan Bellek** alt boyut puanlarında ($F_{(3\text{-}246)}$=5,151; p<0,05; η^2=0,18) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu ancak **Ketleyici Kontrol** alt boyutu puanlarında ($F_{(3\text{-}246)}$=2,177; p>0,05) herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul

öncesi dönem çocukların baba çalişma durumlarına göre yürütücü işlev becerilerinden olan çalışan bellek becerilerinde farklılık gösterirken ketleyici kontrol becerilerinde herhangi bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.14.B ye göre araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının baba çalışma durumlarına göre **Çalışan Bellek** alt boyut puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD test sonucu incelendiğinde; babası memur ($\bar{x}$=4,36; ss=,779) olan okul öncesi dönem çocukların çalışan bellek beceri puanları, babası işçi ($\bar{x}$=3,99; ss=,946) olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani babası memur olan okul öncesi dönem çocukların çalışan bellek becerilerinin, babası işçi olanlara göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının ***ailelerinin belirttiği sosyo ekonomik durumlarına*** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.15.A ve Tablo 4.15.B'de verilmiştir.

Tablo 4.15.A
Okul öncesi dönem çocukların ailelerinin belirttiği ***sosyo-ekonomik durumlarına*** *göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		N	$\bar{x}$	**ss**
Çalışan Bellek	1 Alt	20	3,74	,951
Alt Boyutu	2 Orta	212	4,22	,820
	3 Üst	18	4,25	,923
	4 Toplam	250	4,18	,845
Ketleyici Kontrol	1 Alt	20	3,18	,925
Alt Boyutu	2 Orta	212	3,90	,798
	3 Üst	18	4,03	,892
	4 Toplam	250	3,85	,836

Tablo 4.15.A incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocukların ailelerinin belirttiği **sosyo-ekonomik durumlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan Bellek** Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları; Alt ($\bar{x}$=3,74; ss=,951), Orta *varyans analizi sonuçları* ($\bar{x}$=4,22; ss=,820), Üst ($\bar{x}$=4,25; ss=,923) ve Toplam ($\bar{x}$=4,18; ss=,845) olduğu görülmektedir. Ayrıca **Ketleyici Kontrol** Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; Alt

($\bar{x}$=3,18; ss=,925), Orta ($\bar{x}$=3,90; ss=,798), Üst ($\bar{x}$=4,03; ss=,892) ve Toplam ($\bar{x}$=3,85; ss=,836) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15.B
*Okul öncesi dönem çocukların ailelerinin belirttiği **sosyo-ekonomik durumlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**η^2**	**Farkın Kaynağı**
Çalışan	Gruplar arası	4,286	2	2,143	3,043	**,049***	0,12	2>1
Bellek Alt	Gruplar içi	173,906	247	,704				
Boyutu	Toplam	178,192	249					
Ketleyici	Gruplar arası	10,065	2	5,033	7,568	**,001****	0,22	2>1
Kontrol Alt	Gruplar içi	164,263	247	,665				3>1
Boyutu	Toplam	174,329	249					

*p<0,05 **p<0,01; **1**=Alt, **2**=Orta, **3**=Üst

Tablo 4.15.B incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocukların ailelerinin belirttiği **sosyo-ekonomik durumlarına** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan Bellek** alt boyut puanlarında ($F_{(2-247)}$=3,043; p<0,05;η^2=0,12) ve **Ketleyici Kontrol** alt boyutu puanlarında ($F_{(2-247)}$=7,568; p<0,01;η^2=0,22) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır. **Çalışan Bellek** alt boyut puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD test sonucu incelendiğinde; sosyo-ekonomik durumunu orta olarak belirten ($\bar{x}$=4,22; ss=,820) ailelerin okul öncesi dönem çocuklarının çalışan bellek beceri puanlarının alt olarak ($\bar{x}$=3,74; ss=,951) belirtenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani sosyo-ekonomik durumunu alt olarak belirten ailelerin çocuklarının çalışan bellek becerilerinin orta olarak belirtenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 4.15.B ye göre araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocukların ailelerinin belirttiği sosyo-ekonomik durumlarına göre **Ketleyici Kontrol** alt boyut puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD test sonucu incelendiğinde; alt sosyo-ekonomik duruma sahip ($\bar{x}$=3,18; ss=,925) olduğunu belirten ailelerin okul öncesi dönem çocuklarının Ketleyici Kontrol beceri puanlarının orta ($\bar{x}$=3,90; ss=,798) ve üst ($\bar{x}$=4,03; ss=,892) olanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yani alt sosyo-ekonomik durumda olduklarını belirten ailelerin

çocuklarının ve sosyo-ekonomik durumu üst olanlara göre daha düşük olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının ***anne baba birliktelik durumuna*** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16
*Okul öncesi dönem çocuklarının **anne baba birliktelik durumuna** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

		N	$\bar{x}$	**Ss**	**t**	**sd**	**d**	**p**
Çalışan Bellek Alt Boyutu	Anne baba birlikte	246	4,18	,837	,212	248	-	,832
	Anne baba ayrı	4	4,09	1,457				
Ketleyici Kontrol Alt Boyutu	Anne baba birlikte	246	3,85	,831	,138	248	-	,890
	Anne baba ayrı	4	3,79	1,294				

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.16'da görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocuklarının **anne baba birliktelik durumuna** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan Bellek** alt ölçek puanları ($t_{(248)}$=,212; p>0,05) ve **Ketleyici Kontrol** alt ölçek puanları ($t_{(248)}$=,138; p>0,05) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi dönem çocuklarının anne babalarının boşanmış veya birlikte olmalarına göre yürütücü işlev becerilerinde herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının ***aile tipine*** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17
*Okul öncesi dönem çocuklarının **aile tipine** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

		n	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**d**	**p**
Çalışan Bellek Alt Boyutu	Çekirdek aile	237	4,20	,827	1,253	248	-	,212
	Geniş aile	13	3,89	1,128				
Ketleyici Kontrol Alt Boyutu	Çekirdek aile	237	3,85	,827	-,187	248	-	,852
	Geniş aile	13	3,89	1,021				

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.17'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocuklarının **aile tipine** göre Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri **Çalışan Bellek** alt ölçek puanları ($t_{(248)}$=,212; p>0,05) ve **Ketleyici Kontrol** alt ölçek puanları ($t_{(248)}$=,852; p>0,05) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi dönem çocuklarının geniş veya çekirdek aile olmalarına göre yürütücü işlev becerilerinde herhangi bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

BÖLÜM V
5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve demografik özelliklerin (çocukların cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma/ma durumu, doğum sırası, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne baba yaşı, öğrenim durumu, çalışma durumu, birliktelik durumu, aile tipi ve ailelerin algıladıkları sosyo-ekonomik durum) yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bulguların sonuçları tartışılmış ve ilgili literatür ile desteklenerek sunulmuştur.

Araştırmanın **birinci** alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde; yürütücü işlev becerilerinin alt bileşenlerinden olan **çalışan bellek becerileri** yüksek olan okul öncesi dönem çocukların, **sosyal becerilerin** alt boyutları olan başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerilerinin de yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışma belleği, karmaşık kuralları edinmenin, bu kurallara uymanın (Dowsett ve Livesey, 2000) ve bu kurallara dayalı olarak davranışları düzenlemenin temelidir (Barnett vd., 2008; Hofmann vd., 2011). Dolayısıyla çalışan bellek becerileri yüksek olan çocukların sosyal becerilerinin de yüksek olması araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile örtüşmektedir.

Yürütücü işlev becerilerinde olan **ketleme becerileri** yüksek olan okul öncesi dönem çocukların, **sosyal becerilerden** olan başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerilerinin de yüksek olduğu bulunmuştur. Ketleyici kontrol becerisi, kişilerarası ilişkilerin kurulmasında, standartların belirlenmesinde ve uyumsal davranışların geliştirilmesinde, gelişimin iyi bir yordayıcısı olmasında önemli bir rol oynamaktadır (Eisenberg vd., 2007). Dolayısıyla ketleyici kontrol becerileri güçlü olan çocukların, sosyal becerilerinin de iyi olması söz konusu bulguya açıklık getirdiği düşünülebilir. Alan yazın incelendiğinde araştırmadaki bulgu sonuçları ile örtüşen çalışmalar bulunmaktadır (Avila ve Parcet, 2021; Benavides-Nieto, vd., 2017; Hungerford, vd., 2009; Korucu, 2014; Mackelprang, vd., 2009; Morgan ve Lilienfeld, 2000; Zhang, 2011). Benavides-Nieto ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre,

yürütücü işlevlerde yüksek puan alan çocuklar, sosyal etkileşim, sosyal iş birliği ve sosyal bağımsızlık, yönergeleri takip etmede daha fazla yetenek gösterme, arkadaşlığa yönelik davranışları geliştirme, başkalarını kabul etme ve tepkilerinde atılganlık konularında yüksek puanlar almışlardır. Benzer şekilde, Morgan ve Lilienfeld (2000) tarafından yapılan bir meta-analiz sonucunda antisosyal davranış ile yürütücü işlevlerdeki eksiklikler arasında ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Zhang'ın (2011) yaptığı araştırma, yürütücü işlevlerdeki eksikliğin sosyal becerilerde kusurlara yol açabileceğini ve insanların sosyal yeteneklerin evriminde başarısız olmasına ve sosyal olmayan ve yüksek riskli davranışlara maruz kalmasına neden olabileceği vurgulanmıştır. Avila ve Parcet'in (20021) yapmış olduğu çalışması, saldırgan dürtüsel davranışların, engelleyici tepki ve öz düzenleme becerisindeki yetersizlik ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Hungerford vd., (2009) yaptıkları bir çalışmada altı dokuz yaş arası çocukların yürütücü işlevlerindeki eksikliklerin sosyal beceri eksikliği ile ilişkili olduğunu öne sürmüşlerdir. Seçer vd., (2009) dürtüsel davranışlar gösteren çocukların, sosyal durumlarda ve sosyal katılımda, yansıtıcı ve düşünceli çocuklara göre daha az etkinliğe sahip olduğunu bulmuştur. Ayrıca Mackelprang vd. (2009) tarafından çocukların yürütücü işlev ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, sosyal becerileri -planlama, başlatma, davranışsal ve duygusal düzenleme- ile ketleyici kontrol ve öz düzenleme becerieri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Son olarak Korucu (2014) tarafından yapılan çalışmada da sosyal yetkinlik ile hem ketleyici kontrol hem de çalışan bellek arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tüm bu çalışmalar yürütücü işlev becerileri yüksek olan çocukların sosyal becerilerinin de yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmanın bir başka alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde; okul öncesi dönem çocukların çalışan bellek ve ketleyici kontrol becerileri ile **yaşları** arasından herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu çalışmada yaş değişkeninde anlamlı farklılıkların bulunmamasının sebebinin de yaş gruplarının birbirine yakın olmasından ve bu yaş grubu çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin gelişmeye başladığı ilk sıçrama evresinde olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Nitekim araştırmalar, çalışma belleği kavramının dört yaşında ortaya çıktığını, altı yaşında ivme kazandığını ve ergenlik döneminde gelişmeye devam ettiğini göstermektedir

(Ertuğrul, 2011; Gathercole vd., 2004). İlgili literatür incelendiğinde bu bulgu ile tutarlı çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin Öğütcen (2020) tarafından yapılan çalışmada yaşa göre oklu öncesi dönem çocukların yürütücü işlev becerilerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemesinin sebebi örneklemin birbirine yakın yaşlara sahip olması ile açıklamıştır. Benzer şekilde Karateke (2009) de yaşa göre çocukların yürütücü işlev becerilerinde anlamlı farklılık tespit edememiştir. Hamamcı (2020) 36-71 aylık çocuklarla yaptığı çalışmada ketleyici kontrol becerilerinde yaşa göre anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Yapılan başka bir çalışmada Tuncer (2021) tarafından 48-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerilerinin bazı değişkenler açısından yordama gücüne ilişkin yapılan çalışmasında çalışan bellek ve ketleyici kontrol becerileri ile yaş değişkeni arasından anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ancak yukarıdaki tüm araştırma bulgularının aksine alan yazın incelendiğinde yürütücü işlev becerilerinin yaşa göre farklılık gösteren araştırma bulgularına da rastlanmıştır (Burrage vd., 2008; Diamond ve Taylor, 1996; Frye vd., 1995; Hughes, 1998; Garon, Bryan ve Smith, 2008). Carslon (2005) iki altı yaş aralığında 602 okul öncesi çocuğun yürütücü işlev görevlerine ilişkin puanları analiz etmiş, yapılan analizler sonucunda birden fazla yaş grubuna uygulanan görevler arasında, çoğunluğun (%65) yaşa bağlı olarak önemli bir gelişme gösterdiği bulunmuştur. Burrage vd., (2008) yürütücü işlevler becerileri üzerindeki yaşa ve okula bağlı etkileri incelemek için, okul öncesine devam eden ve dört ay arayla doğan okul öncesi çocukların bir öğretim yılı boyunca çalışma belleğinin gelişimine ve ketleyici kontrol becerileri incelemiş, tüm çocuklar, yılın başından sonuna kadar yürütme işlevi ve kelime çözme görevlerinde geliştikleri görülmüştür. Öztürk (2004) okul öncesinde dört altı yaş aralığındaki çocuklarının çalışma belleği işlevinin yaşa bağlı gelişimini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, altı yaşındaki çocukların çalışan bellek konusunda en iyi performans gösterdiği, ancak dört ve beş yaşındaki çocukların performansının birbirine yakın olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmanın diğer bir alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde; okul öncesi dönme çocuklarının çalışan bellek becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılık kızların lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca okul öncesi dönme çocuklarının Ketleyici Kontrol becerilerinin **cinsiyetlerine** göre farklılık

gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılık kızların lehine olduğu görülmektedir. Yani kız çocuklarının yürütücü işlev becerileri erkek çocuklarının yürütücü işlev becerilerinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Literatürde yürütücü işlev becerilerinde cinsiyet farklılıklarını inceleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Klenberg vd., (2001) ketleme ve seçici dikkat konusunda kızların erkeklerden daha iyi performans gösterdiğini bildirmiştir. Hamamcı (2020) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 36-71 ay grubundaki çocukların performansa dayalı yürütücü işlevler becerileri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada; ketleyici kontrol becerilerinin kızlar lehine farklılaştığı görülmüştür. Formun öğretmen değerlendirmesinde ketleyici kontrol becerisinin kızlar lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Yapılan bir başka çalışmada ise yürütücü işlevlerin alt bileşenlerinden olan sebat etme ve bozucu etkilere karşı direnç düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kızlar lehine olduğu belirlenmiştir (Sazcı, 2014). Başka bir çalışmada erkeklerin ketleyici kontrol becerilerinin kızlara göre daha kötü performansta olduğu, buna karşın dikkat ve çalışan bellek açısından herhangi bir farklılık olmadığı saptanmıştır (Mileva-Seitz, 2015). Isquith vd., (2004) okul öncesi çocuklarının yürütücü işlev becerilerini öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri ile ölçmüş; kızların ketleyici kontrol, çalışan bellek ve planlama faktörlerine ilişkin becerilerinin erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Wiebe, Espy ve Charak (2008) tarafından okul öncesi çocuklarda yürütücü kontrolü becerileri belirlemek için yapılan çalışmada kızların, erkeklere göre daha yüksek mutlak düzeyde gizil yürütücü kontrol sergiledikleri görülmüştür. Çalışmada elde edilen bulgunun aksine Öğütcen (2020) tarafından yapılan çalışmada cinsiyete göre yürütücü işlev becerilerinde anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Decker (2011) yapmış olduğu araştırmada ise dört-altı yaşındaki çocukların çalışma belleği ile erken dönem akademik becerileri arasındaki ilişkiyi incelerken cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Tüm bu litaratüre ek olarak yürütücü işlev becerilerinde kız ve erkek çocuklar arasında fark olmadığını bildiren başka araştırmalar da bulunmaktadır (Ardila vd., 2005; Hughes ve Devine, 2019). Özetle, cinsiyetin yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisini test eden çalışmalarda tartışmalı bulguların olduğu söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir alt amacına ilişkin bulgu incelendiğinde; okul öncesi dönem çocukların **kardeş sayısına** göre yürütücü işlev becerilerinde herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Hamamcı (2020) okul öncesi dönem çocuklarının ketleyici kontrol becerilerini öğretmen formuyla değerlendirildiği çalışmasında, ketleyici kontrol becerisinin kardeşi olma durumuna göre farklılaşmadığını bulmuştur. Aynı şekilde çocuklarda yürütücü işlevlerin gelişimine aile faktörlerinin etkisini araştırıldığı başka bir çalışmada, kardeşi olan ve olmayan çocuklar arasında yürütücü işlev puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir (Groen, 2015). Benzer bir biçimde Tuncer (2021) çocukluk çağı yürütücü işlev envanteri ebeveyn formunu 48-72 aylık çocuklara uyarlayarak bazı değişkenler açısından yordayıcı gücünü incelediği çalışmasında, yürütücü işlev becerilerinin alt boyutları olan, işleyen bellek ve ketleyici kontrol becerilerinin ebeveyn değerlendirmesinde kardeş sayısına göre değişmediğini tespit etmiştir. Ancak literatür incelendiğinde ilgili çalışmanın bulguları ile örtüşmeyen çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin Sağlam (2020) yaptığı çalışmada kardeşi olmayan çocukların çalışan bellek becerilerinin kardeşi olanlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bellek ve doğum sırasının etkilerini inceleyen başka bir boylamsal araştırmalarının bulgularına göre, daha az kardeşi olan çocukların bellek performansının daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır (Holmgren vd., 2007). Cole ve Mitchell'in (2000) kardeşlerle sosyal ve karşılıklı etkileşimin (özellikle anlaşmazlıklar ve kural oyunları bağlamında) teoride yürütücü işlevlerin gelişimine fayda sağlayabileceğine dair önerisi de mevcut bulgular ile örtüşmemektedir. Ayrıca evde birlikte oynayacakları ve sohbet edebilecekleri çocuk kardeşlerinin olmasının erken sosyal biliş ve erken yürütücü işlev performansı için avantajlı olabileceğini düşünmek için geçerli teorik nedenler biçiminde belirtilebilir. Küçük kardeşler arasındaki inandırıcı oyun, anlaşmazlıklar, anımsama ve diğer sosyal ve konuşma etkileşimleri, erken zihin teorisi anlayışı için yararlı olabilecek şekillerde başkalarının zihinlerine zengin ve çeşitli maruz kalma sunar (Harris, 2005). Aynı zamanda, yürütücü işlevler ile ilgili olarak, bir kardeşe sahip olmak, oyunlarda ve ciddi uğraşlarda eşit bir şekilde rekabet etme fırsatlarını artırmakta, bu durum potansiyel olarak çocukları planlama, hafıza, stratejik düşünce ve engelleyici kontrol becerilerini geliştirmeye zorlamaktadır (Cole ve Mitchell, 2000).

Araştırmanın diğer bir alt amacına ilişkin bulgu incelendiğinde; okulöncesi dönem çocukların **doğum sırasına** göre yürütücü işlev becerilerinde herhangi bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Biçer ve Sarı (2017) araştırmasında normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin kuramı testleri puanları (Sally-Ann, Bonibon, Çikolata Testleri) ve yürütücü işlev becerilerinin alt boyutlarından biri olan soyut düşünme becerileri performansları (RSPM puanları) çocukların doğum sırası değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Literatürde bu bulgunun aksini elde eden sonuçlar bulunmaktadır. Tuncer (2021) okul öncesi dönem çocukları ile yaptığı araştırmasında, okul öncesi dönem çocuklarının çalışma belleği ve ketleyici kontrol becerilerini doğum sırasına göre anlamlı farklılık gösterdiğidir. Çalışma belleği açısından ilk çocuk ile orta ve son çocuk arasındaki fark ilk çocuk lehine anlamlı bulunmuştur. Ketleyici kontrol boyutunda, ortanca çocuk ile son çocuk arasında ortanca çocuk lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumun nedeni olarak, ebeveynlerin dikkat ve ilgilerini ilk çocuğa daha fazla odaklamaları ve bu dikkat, ilgi ve kaliteli zamanı ayırma fırsatının bölünmemiş olmasından kaynaklandığı şeklinde açıklamıştır. Başka bir çalışmada anısal bellek ve doğum sırasının etkilerini incelemek için boylamsal bir çalışma yapılmış ve ilk doğum sırasına sahip olanların daha iyi hafıza performansına, çalışan belleğe sahip olduğu bulunmuştur (Holmgren vd., 2008). İlgili çalışmada anlamlı bir farklılık çıkmamasının, araştırmaya katılan ailelerin çocuklarına doğum sırasına bakmadan eşit davranmaları, hepsi ile aynı düzeyde ilgilenmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde; okul öncesi dönem çocuklarının çalışan bellek becerilerinin **daha önce okul öncesi eğitimi alma/ma durumuna** göre farklılık gösterdiği ketleyici kontrol becerilerinde herhangi bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Çalışan bellek becerilerindeki bu farklılığın daha önce okul öncesi eğitimi alan çocukların lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir değişle önce okul öncesi eğitimi alan çocukların çalışan bellek becerileri puanlarının, daha önce okul öncesi eğitimi almayan çocukların çalışan bellek becerileri puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada çalışan bellek alt boyutu ile okul öncesi eğitimi alma/ma durumunun anlamlı çıkmasının okul öncesi eğitim kurumlarında uyarıcı materyallerin, arkadaşlarının, öğretmenin ve etkinliklerin

çocuklara belirli avantajlar sağlayacağı ve bu avantajlarında çocukları gelişimlerini olumlu şekilde etkileyeceği düşünülebilir. Hamamcı (2020) tarafından yapılan çalışmada da bir yıldan daha uzun süre okul öncesi eğitimi alan çocukların ketleyici kontrol becerilerinin almayanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Burrage vd., (2008) yaptıkları araştırmalarında herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların, herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen çocuklara kıyasla çalışan bellek becerileri görevinde daha iyi performans gösterdiğini bildirmiştir. Başka bir çalışmada okul öncesi dönemde daha yüksek kaliteli öğretmen-çocuk etkileşimlerinin, çocukların yürütücü işlev becerilerine önemli derecede etkisinin olduğu ve okula devam eden okul öncesi çocukların yürütücü işlev becerilere katkı sağladığı bulmuşlardır (Belsky vd., 2007). Ancak Öğütcen (2020) yapmış olduğu çalışmada okul öncesi eğitim alma süresine göre yürütücü işlev becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde eğitim dışında ebeveyn ve öğretmen ile kurulan ilişkinin niteliğinin de etkili olabilmesi ile açıklanmıştır.

Araştırmanın diğer bir alt amacına ilişkin bulgu incelendiğinde; okul öncesi dönem çocuklarının çalışan bellek ve ketleyici kontrol becerilerinin **çocukta gelişimsel olarak herhangi bir problem olma/ma durumuna** göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Becerilerindeki bu farklılık daha çok gelişimsel olarak herhangi bir problemi olmayan okul öncesi dönem çocukların lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle araştırmaya dâhil edilen gelişimsel olarak herhangi bir problemi olmayan okul öncesi dönem çocukların **çalışan bellek** becerileri puanlarının gelişimsel olarak herhangi bir problemi olan okul öncesi dönem çocukların çalışan bellek becerileri puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen gelişimsel olarak herhangi bir problemi olmayan okul öncesi dönem çocukların **ketleyici kontrol** becerileri puanlarının gelişimsel olarak herhangi bir problemi olan okul öncesi dönem çocukların ketleyici kontrol becerileri puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak gelişimsel problemi olan okul öncesi dönem çocukların herhangi bir problemi olmayanlara göre yürütücü işlev becerilerinin daha düşük seviyede olduğu söylenebilir. İlgili çalışmada herhangi gelişimsel problemi olan çocukların yürütücü işlev puanlarının düşük çıkmasının

nedeni olarak ev ve okul ortamlarının çocukların gelişim problemlerine göre uyarlanamaması, öğretmenlerin bu çocuklarla yeteri kadar ilgilenememesi, öğretmenlerin farklı yöntem-teknikler kullanmamaları, öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun etkinlikler planlamaları, etkinlik planlarında yer alan uyarlama kısmını aktif olarak kullanmamaları, ailelerin çocuklarının gelişimsel problemlerini kabullenmeyip bu durumu görmezden gelmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Akyürek ve Bumin (2018) disleksi çocukların çalışma belleği görevlerini normal çocuklara oranla daha düşük düzeyde yerine getirebildiklerini tespit etmiştir. Öğüt vd., (2020) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların yürütücü işlev becerilerinden, özellikle ketleyici kontrol boyutundan, normal gelişim gösteren çocuklara oranla daha düşük puan almışlardır. Bu sebeple DEHB tanısı almış çocuklar sosyal, akademik ve öz düzenleme ile ilgili alanlarda oldukça zorlanmaktadırlar. Bu sebeple yaşıtları tarafından dışlanmakta ve akademik sorunlar yaşayabilmektedirler. Bacık - Tırank (2020) ise konuşma bozukluğu olan çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklara oranla yürütücü işlev becerilerini gösteren görevlerden daha yüksek puan aldıklarını tespit etmiştir. Konuşma bozukluğu olan çocukların hatalarının daha fazla olmasının sebeplerinden biri olarak daha ısrarcı olmaları gösterilmiştir. Daha ısrarcı olan çocukların dürtü kontrolü ve dikkat gibi ketleyici kontrol becerilerinin de daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın diğer bir alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde; okul öncesi dönem çocukların **anne yaşlarına** göre yürütücü işlev becerilerinin çalışan bellek alt boyutu ve ketleyici bellek alt boyutunda herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir. Ayrıca okul öncesi dönem çocukların **baba yaşlarına** göre yürütücü işlev becerilerinin çalışan bellek alt boyutu ve ketleyici bellek alt boyutunda herhangi bir farklılık belirlenmemiştir. İlgili araştırmada anne ve baba yaşı ile yürütücü işlevler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durumun sebebinin örneklemi oluştura ailelerin yaşları ile çocuklarını yetiştirme tutumları arasında farklılık olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Tezel Şahin ve Özyürek'in (2008) beş ve altı yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelemiş ve sonucunda babaların çocuklara karşı tutumlarının baba yaşından etkilendiği ancak anne yaşı ile anne tutumları arasında bir farklılık olmadığını

belirtmişlerdir. Şendoğdu (2000) genç babaların, yaşlı babalara göre daha az baskı-disiplin boyutunu benimsediklerini bulmuştur. Alabay (2017) yapmış olduğu araştırma bulguları doğrultusunda, ebeveynlerin yaş ile ebeveyn tutumları arasında da anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmış, yapılan analizler neticesinde 26-30/31-35 yaş ve 36-40 yaş ebeveynlerinin, 20-25 yaş ebeveynlerine göre çocuk yetiştirirken demokratik tutumu daha çok benimsediği görülmüştür. Araştırmalar, ebeveyn davranışlarının, daha sonraki sınıf davranışı ve akademik başarı için genel yapı taşları olarak hizmet etmesi önerilen erken çocukluk döneminde yürütücü işlevlerin gelişimini etkileyebileceğini göstermektedir (Carlson, 2003; Fay-Stammbach vd., 2014; Valcan vd., 2018). Blair vd., (2014) yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde ebeveynlerin küçük çocuklarıyla etkileşimleri sırasındaki davranışlarının önemini vurgulayarak, ebeveynlerin eylemlerinin bu üst düzey bilişsel süreçlerin gelişimini artırabileceğini veya azaltabileceğini öne sürmektedir.

Araştırmanın diğer bir alt amacına ilişkin bulguları incelendiğinde; okul öncesi dönem çocukların **anne öğrenim durumlarına** göre yürütücü işlev becerilerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yani ilkokul mezunu olan annelerin okul öncesi dönem çocuklarının çalışan bellek becerilerinin lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olanlara göre daha düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca ilkokul mezunu olan annelerin okul öncesi dönem çocuklarının ketleyici kontrol becerilerinin, lise ve üniversite mezunu olanlara göre daha düşük olduğu da söylenebilir. Okul öncesi dönem çocukların **baba öğrenim durumlarına** göre yürütücü işlev becerilerinin çalışan bellek boyutunda anlamlı bir farklılık varken ketleyici kontrol becerilerinde herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. İlkokul mezunu olan babaların okul öncesi dönem çocuklarının çalışan bellek becerilerinin üniversite ve lisansüstü mezunu olanlara göre daha düşük olduğu ancak ketleyici kontrol becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Bu çalışmada anne ve baba öğrenim durumu yüksek olan çocukların yürütücü işlev becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum anne ve babaların öğrenim durumu yükseldikçe çocukları ile daha kaliteli zaman geçirmeleri ve onların gelişimlerine daha fazla önem vermeleri ile açıklanabilir. İlgili alan yazında mevcut çalışmanın bulguları ile tutarlı olarak anne ve baba öğrenim durumu yüksek olan çocukların yürütücü işlev becerilerinin anlamlı olarak daha

yüksek bulunduğu çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin Groen (2015) anne baba öğrenim durumu yüksek olan çocukların hem ketleyici kontrol becerilerinin hem de çalışma belleğinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir biçimde Öğüt vd., (2020) yapmış oldukları araştırmada sosyo-ekonomik düzeyi ve anne öğrenim durumu düşük olan çocukların, sosyo-ekonomik düzeyi ve anne öğrenim durumu yüksek olan çocuklara oranla yürütücü işlev becerilerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çocuğun yürütücü işlev becerierinin gelişiminde ebeveynlerin öğrenim durumu çevresel etki olarak çok önemli bir yere sahiptir. Yüksek eğitimli ebeveynler çocukları için daha entelektüel olarak uyarıcı bir çevre yaratmaktadırlar (Ardila vd., 2005; Hoff, 2003). Noble vd., (2015) yapmış oldukları çalışmalarda aile gelirine ek olarak, ebeveynlerin öğrenim durumları da yürütücü işlev becerileri için belirleyici bir faktör olarak görülmüştür. Örneğin, Ardila vd., (2005) araştırmaya dahil edilen çocukların ebeveyn öğrenim durumları ile yürütücü işlevler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit edilmiş, düşük eğitimli ebeveynlerle karşılaştırıldığında, yüksek eğitimli ebeveynler çocukları için daha teşvik edici bir ortam yaratma eğiliminde oldukları saptanmış bu da çocukların yürütücü işlev becerilerini olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır. Yine Ardila vd. (2010) yapmış oldukları çalışmada çoğu çocuğun yürütücü işlev puanları, ebeveynlerin eğitim düzeyi ile önemli ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmalar farklı ebeveyn uygulamalarının çocuklarda yürütücü işlev becerilerini de etkilediğini göstermiştir. Literatür incelendiğinde ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin kalitesi ile çocukların yürütücü işlevleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanmıştır (Bibok vd., 2009; Hammond vd., 2012). Bu çalışmalar, sosyal etkileşimlerin çocuklar arasında yürütücü işlevler üzerindeki potansiyel etkisini göstermekte, özellikle de ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin kalitesinin (ebeveyn iskelesi ve ebeveyn duyarlılığı) yürütücü işlevlerin gelişimi için önemini göstermektedir. Bu çalışmalar çok sayıda olmamakla birlikte, ebeveynlerin öğrenim durumu ve bilinçli farkındalık düzeylerinin aile ortamındaki etkileşimlerin kalitesi ile çocuklar arasındaki yürütücü işlevler arasında bir ilişkide aracı rol olarak önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Ardila vd., 2010; Bibok vd., 2009; Hammond vd., 2012; Noble vd., 2015). Son olarak Noble vd., (2015) tarafında aile geliri ve anne-baba öğrenim durumu çocukların beyin yapılarını inceleyen araştırmasında anne-baba öğrenim durumlarının beyin yapısını doğrudan

etkilediğini belirtmişlerdir. Bellek, beyin yapısına bağlı bir sistem olduğu için yürütücü işlevleri ve çalışan belleği bellek ile ilişkilendirilmiştir.

Araştırmanın diğer bir alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde; okul öncesi dönem çocukların **anne ve baba çalışma durumlarına** göre yürütücü işlev becerilerinden olan çalışan bellek becerilerinde farklılık gösterirken ketleyici kontrol becerilerinde herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Babası memur olan okul öncesi dönem çocukların çalışan bellek becerilerinin, babası işçi olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürde daha yüksek sosyo-ekonomik statünün, farklı sosyo-ekonomik statü ölçülerinde (ailenin geliri-ihtiyaç oranı veya anne eğitimi gibi) ve yürütücü işlevinde (çalışma belleği ve ketleyici kontrol gibi) daha iyi yürütücü işlev performansı ile ilişkili olduğunu bulmuştur (Blair vd., 2011; Wiebe vd., 2011). Anne ve babanın çalışma durumu ailenin sosyoekonomik olarak gelirini etkilediği söylenebilir. Mevcut çalışmada anne ve babanın çalışan çocukların çalışan bellek puanlarının yüksek çıkmasını, sosyo ekonomik olarak ailenin gelirinin iyi olmasına ve çocuğa daha zengin bir çevre sunmalarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda babası memur olan çocukların çalışan bellek puanlarının babası işçi olanlara göre daha yüksek çıkmasının da babanın eğitim seviyesinin yüksek olması ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Son olarak anne ve babanın çalışma durumunun sosyoekonomik düzeyi arttıracağı ve bu durumun aile içi stres düzeyini olumlu yönde etkileyeceği ve çocuğa sunulacak zengin uyaranlar nedeniyle çocukların yaşayacakları deneyim fazla olması ile ilişkili olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın diğer bir alt amacına ilişkin bulgu incelendiğinde; okul öncesi dönem çocukların **ailelerinin belirttiği sosyo-ekonomik durumlarına** göre çalışan bellek alt boyut puanlarında ve ketleyici kontrol alt boyutu puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır. Çalışan bellek alt boyut puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD test sonucu incelendiğinde; sosyo-ekonomik durumunu orta olarak belirten ailelerin okul öncesi dönem çocuklarının *çalışan bellek* beceri puanlarının alt olarak belirtenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca alt sosyo-ekonomik duruma sahip olduğunu belirten ailelerin okul öncesi dönem çocuklarının *ketleyici kontrol* beceri puanlarının orta ve üst olanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni

sosyo-ekonomik durumu yükseldikçe çocuklara daha nitelikli bir çevre ve zengin uyaranların sunulması ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca sosyo ekonomik durumu iyi olan ailelerin daha huzurlu bir aile yaşantılarının olması, çocuklarına daha zengin ve uyarıcı ortam sunmaları, onları farklı sportif, sanatsal etkinliklere yönlendirerek gelişimlerine olumlu yönde katkıda bulunmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Çok sayıda çalışma, ekonomik baskının ve bununla ilişkili psikolojik sıkıntının çocukların gelişimsel sonuçları üzerindeki olumsuz etkilerini göstermektedir (Brody vd., 2002; Jackson vd.,, 2000). Özellikle okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çalışmalarda sosyo-ekonomik durumun çocukların yürütücü işlev becerilerini yordadığına dair araştırma bulguları bulunmaktadır (Diworth-Bart, 2012; Hackman vd., 2015; Howard vd., 2020; Lipina vd., 2005;). Bazı çalışmalarda, sosyo-ekonomik durum ile yürütücü işlev becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir Örneğin, Lipina vd., (2005) yapmış oldukları çalışmada sosyo-ekonomik durumu düşük olan çocukların çalışan bellek ve ketleyici kontrol becerilerinin, sosyo-ekonomik durumu orta ve yüksek olan çocuklardan anlamlı olarak daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Rochette ve Bernier (2014) ebeveynlik, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve çocukların yürütücü işlevlerini inceledikleri boylamsal çalışmada 114 anne-çocuk ikilisi ile bir yaşında anne davranışını ve üç yaşında çocuk yürütücü işlevlerin iki boyutunu (yürütücü işlev ve dürtü kontrolü) değerlendirmiş, çalışma sonucunda yürütücü işlev performansları daha iyi olan çocukların, daha yüksek kaliteli anne davranışı ve daha yüksek sosyo ekonomik durum ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koyduğu bulunmuştur. Ancak tüm bu bulguların aksine Öğütcen (2020) tarafından yapılan çalışmada gelir düzeyine göre yürütücü işlev becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Öğütcen (2020) bu durumu gelirden bağımsız olarak okul öncesi eğitimde yürütücü işlevlere yönelik yapılan aktivitelerin önemli olması ile açıklamıştır.

Araştırmanın diğer bir alt amacına ilişkin bulgu incelendiğinde; okul öncesi dönem çocuklarının **anne baba birliktelik durumuna** (anne babalarının boşanmış veya birlikte olmalarına) göre yürütücü işlev becerilerinde herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada araştırmaya katılan ailelerin boşanmış olsalar dahi olumlu ilişkilere sahip olmaları ve aralarında yaşadıkları problemleri çocuklarına

yansıtmamalarından dolayı anne baba ilişki durumuna göre anlamlı bir farklılık çıkmama nedeni olarak düşünülebilir. İlgili alan yazın tek ebeveynli ailelerin muhtemelen kaynak eksikliğinden dolayı istikrarsızlığa daha yatkın olması nedeni ile tek ebeveynli ailelerden gelen çocukların genellikle iki ebeveynli ailelerden gelen çocuklara göre okulda daha kötü durumda olduklarını belirtmektedir. Bununla birlikte, annenin dayanıklılığı gibi çevresel ve bireysel farklılıklar, tek ebeveynli hanelerdeki çocuklar için tampon görevi görebilir (Husin, 2016). Sarsour vd., (2011) tarafından yapılan çalişmada düşük sosyo-ekonomik duruma sahip tek ebeveynli ailelerin çocukları, iki ebeveynli benzer düşük sosyo-ekonomik durumdaki çocuklara göre yürütücü işlev becerilerinde daha düşük performans göstedikleri tespit edilmiştir. Dunifon ve Kowaleski-Jones (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, tek ebeveynli ailelerden gelen çocukların iki ebeveynli ailelerden gelen çocuklara kıyasla daha zayıf akademik ve davranışsal yeterliliğe sahip olduğukları yürütücü işlev becerilerinin daha düşük olduğu bulmuştur.

Araştırmanın diğer bir alt amacına ilişkin bulgu incelendiğinde; okul öncesi dönem çocuklarının **aile tipine** (geniş veya çekirdek aile olmalarına) göre yürütücü işlev becerilerinde herhangi bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Kalabalık ev ortamlarının yarattığı kaos içinde büyüyen çocukların daha çok davranış sorunları yaşadığı, akademik başarısızlığı sergiledikleri, aileleri ile problemli ve sosyal iletişimlerinin zayıf olduğu bu durumun çocukların yürütücü işlev becerilerini de doğrudan etkilediği gözlemlenmiştir (Evans vd., 1998). Aile içi kaosun çocuklarda düşük zekaya, yüksek davranış bozukluklarına ve yürütüci işlev becerilernde bozulamalara neden olduğu tespir edilmiştir (Deater-Deckard vd., 2009). Tatlı ve Bademci'nin (2012) çalışmasında geniş ailede yaşayan annelerin çekirdek ailede yaşayan annelere göre tutumları; baskı-disiplin, ev kadınlığını reddetme ve aşırı annelik-koruma tutumlarının daha yoğun olduğu, çekirdek ailede yaşayan annelerin geniş ailede yaşayan annelere göre daha demokratik-eşitlik tutumları sergiledikleri, bu durumun da çocukaların yürütücü işlev becerilerine etki ettiği vurgulanmıştır. Deather-Deckard vd., (2012) tarafından yapılan çalışmada, annenin yürütücü işlevi, zorlu çocuk davranışları bağlamında sert ebeveynliği en aza indirmek için kritik öneme sahip olduğu, ancak bu öz-düzenleme süreci kaotik ortamlarda iyi çalışmayabilir.

Ayrıca çevresel kaos, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgilenirken onların gelişimini desteklemekten uzak davranışlar sergilemelerine neden olarak gelişimi güçlendirecek davranışlar sergilemelerini engellemektedir (Çorapçı ve Wachs, 2002).

BÖLÜM VI
6. ÖNERİLER

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda şunlar önerilebilir:

Öğretmenlere öneriler

- Sınıf içerisinde uygulanacak olan etkinlik planların da çocukların yürütücü işlev beceri ve sosyal becerilerin gelişimini arttıracak nitelikte etkinliklere yer vermeleri önerilebilir.
- Ailelere yürütücü işlev ve sosyal becerilerin gelişimi hakkında bilgi vermeleri, sistematik olarak öğrencilerin gelişimlerini gözlemlemeleri ve değerlendirmeleri önerilebilir. Yapılan gözlem ve değerlendirmeleri aileler ile paylaşarak onlarla işbirliği içerisinde hareket etmeleri önerilebilir.
- Öğrencilerin yürütücü işlev ve sosyal becerilerini geliştirmek için sınıf içerisinde farklı yöntem, teknik ve materyaller kullanmaları önerilebilir. Ayrıca bu konularda kendilerini geliştirmek için bu alanlar ile ilgili hizmet içi kurslara katılmaları önerilebilir.

İleri araştırmalara öneriler

- Türkiye'de okul öncesi dönemde yürütücü işlev becerileri ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi inceleyen çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Bu alandaki çalışmaların sayısı arttırılabilir.
- Edirne ilinde yer alan okul öncesi dönem çocukların yürütücü işlev ile sosyal becerilerinin arasındaki ilişki okul öncesi döneminden başlayarak daha fazla katılımcıyla boylamsal bir çalışmada ele alınabilir ve okul öncesi dönem çocukların daha sonraki yıllarda yürütücü işlev becerilerinin akademik ve sosyal becerilerine hangi düzeyde etki ettiği incelenebilir.
- Bu çalışma, Edirne ilinde öğrenim gören 36-72 aylık okul öncesi eğitim alan çocuklarla sınırlıdır. Ancak başka bir araştırmada herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen çocukların yürütücü işlev becerileri ile sosyal bcerileri arasındaki ilişki incelenebilir.

- Alan yazındaki çalışmalar bilişsel, duygusal ve davranışsal becerileri düşük olan çocuklar üzerine odaklanmıştır. Bu alanda yapılacak olan gelecekteki çalışmalar, normal çocuklarda yürütücü işlev becerilerin düzeyini geliştirmeyi de dikkate alabilir.
- Araştırmamız tarama modelinde gerçekleşmiştir. İleride planlanacak araştırmaların deneysel modelde gerçekleştirilmesi yararlı olabilir.

Ebeveynlere öneriler

- Ailenin sağladığı ortam ve yaşantısal deneyimlerin çocuğun yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı bilinmeketedir. Bu amaçla ebeveynlere bu konular ile ilgili toplantılara, konferanslara ve eğitimlere katılmaları önerilebilir.
- Çocukların yürütücü işlev ve sosyal becerilerinin gelişimini destekleyecek nitelikte sorumluluklar verilebilir ve etkinlikler yapılabilir.
- Çocuklar yürütücü işlev ve sosyal becerilerinin gelişimlerini desteklemek için sanatsal, sportif vb. etkinliklere yönlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Adela Elisabeta, C. (2013). Existence theorems for vector equilibrium problems via quasi-relative interior. *The Scientific World Journal, 2013*.

Ahçi, Z. G. (2016). 3-5 yaş çocuklarının yürütücü işlev performansları ve dil becerileri ile ilişkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *5*(2), 84-100.

Akbaş, İ. (2019). Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. Ayrıntı Dergisi, 7(77).

Akdağ, F. (2015). Çocukta beyin gelişimi ve erken müdahale. *Hacettepe University Faculty Of Health Sciences Journal*.

Aksoy, P., & Baran, G. (2010). Review of studies aimed at bringing social skills for children in preschool period. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *9*, 663-669.

Akyürek, G., & Bumin, G. (2020) Disleksili çocuklarda ev okuryazarlık ortamının yürütücü işlevler ve aktivite rutinlerine etkisinin incelenmesi. *Bozok Tıp Dergisi*. 3, 16-2

Alabay, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *1*(2), 156–174.

Amani, M., Koruzhdeh, E., & Taiyari, S. (2018). *The Effect of Strengthening Executive Functions Through Group Games on the Social Skills of Preschool Children. Games for Health Journal.* doi:10.1089/g4h.2018.0052

Anderson, A. (2012). Climate change education for mitigation and adaptation. *Journal of Education for Sustainable Development*, *6*(2), 191-206.

Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (ef) during childhood. Child Neuropsychology, 8(2), 71-82.

Anderson, P. J., & Reidy, N. (2012). Assessing executive function in preschoolers. *Neuropsychology review*, *22*(4), 345-360.

Anderson, V. (1998). Assessing executive functions in children: Biological, psychological, and developmental considerations. *Neuropsychological rehabilitation*, *8*(3), 319-349.

Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim programı.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Guajardo, S. (2005). The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental neuropsychology*, *28*(1), 539-560.

Arslan Çiftçi, H., Buldan, G.,&Acar, H. İ.(2020), The validity and reliability study of the Turkish version of Childhood Executive Functioning Inventory for 48–72-month-old children, *Journal of Early Childhood Studies,* 4(3),762-787

Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. 2. Baskı, Kök Yayıncılık, 156 s.,Ankara.

Avila, C., & Parcet, M. A. (2001). Personality and inhibitory deficits in the stop-signal task: The mediating role of Gray's anxiety and impulsivity. *Personality and individual differences*, *31*(6), 975-986.

Bacanlı, H. (2012). *Sosyal Beceri Eğitimi (*4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Bacık Tırank, Ş.,(2020) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Çocukların Yürütücü İşlevler ve Karmaşık Sözdizimi Becerilerini Arttırmaya Yönelik Geliştirilmiş Uygulamalı Terapi Programının Etkinliğinin Araştırılması, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapisi Programı, Doktora Tezi, Ankara.

Baddeley, A. (2012). Working memory: theories, models, and controversies. *Annual review of psychology*, *63*, 1-29.

Baddeley, A. D., ve Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of learning and motivation*, 8, 47-89.

Baggetta, P., & Alexander, P. A. (2016). Conceptualization and operationalization of executive function. *Mind, Brain, and Education, 10*(1), 10–33.

Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early childhood research quarterly*, *23*(3), 299-313.

Baron, I. S., Kerns, K. A., Müller, U., Ahronovich, M. D., & Litman, F. R. (2012). Executive functions in extremely low birth weight and late-preterm preschoolers: effects on working memory and response inhibition. *Child Neuropsychology*, *18*(6), 586-599.

Bayliss, D. M., & Roodenrys, S. (2000). Executive processing and attention deficit hyperactivity disorder: An application of the supervisory attentional system. *Developmental Neuropsychology*, *17*(2), 161-180.

Becker, D. R., McClelland, M. M., Loprinzi, P., & Trost, S. G. (2014). Physical activity, self-regulation, and early academic achievement in preschool children. *Early Education & Development*, *25*(1), 56-70.

Beer, T. M., Armstrong, A. J., Rathkopf, D. E., Loriot, Y., Sternberg, C. N., Higano, C. S., ... & Tombal, B. (2014). Enzalutamide in metastatic prostate cancer before chemotherapy. *New England Journal of Medicine*, *371*(5), 424-433.

Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke- Stewart, K. A., McCartney, K., Owen, M. T., & NICHD Early Child Care Research Network. (2007). Are there long-term effects of early child care?. *Child development*, *78*(2), 681-701.

Benavides-Nieto, A., Romero-López, M., Quesada-Conde, A. B., & Corredor, G. A. (2017). Basic executive functions in early childhood education and their relationship with social competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *237*, 471-478.

Bergen, S. ve Robertson, R. (2013). *Healthy children, healthy lives: the wellness guide for early childhood programs*. Minnesota: Red Leaf Press.

Berk, L. (2006). *Child development*. (7th Ed.). Illinois: Pearson Education Inc.

Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K., Doğan Güçiz, B. (2009). "Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007)", Ankara:

Bibok, M. B., Carpendale, J. I., & Müller, U. (2009). Parental scaffolding and the development of executive function. *New directions for child and adolescent development*, *2009*(123), 17-34..

Biçer, E., & Sarı, O. T. (2017). Normal gelişim gösteren ve hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin zihin kuramı ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, *13*(2), 261-276.

Bindman, S. W., Hindman, A. H., Bowles, R. P., & Morrison, F. J. (2013). The contributions of parental management language to executive function in preschool children. *Early childhood research quarterly*, *28*(3), 529-539.

Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and psychopathology*, *20*(3), 899-911.

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, *78*(2), 647-663.

Blair, C., Granger, D. A., Willoughby, M., Mills- Koonce, R., Cox, M., Greenberg, M. T., ... & FLP Investigators. (2011). Salivary cortisol mediates effects of poverty and parenting on executive functions in early childhood. *Child development*, *82*(6), 1970-1984.

Blair, C., Raver, C. C., & Berry, D. J. (2014). Two approaches to estimating the effect of parenting on the development of executive function in early childhood. *Developmental psychology*, *50*(2), 554.

Blake, S., Bird, J., & Gerlach, L. (2007). *Promoting emotional and social development in schools: A practical guide*. Sage.

Borkowski, J. G., & Burke, J. E. (1996). Theories, models, and measurements of executive functioning: An information processing perspective.

Bradley, R.H., & Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. Annual Review of Psychology, 53, 371–399.

Bredekamp, H. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (Effecti ve practices in early childhood education, 2nd edition). (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Brodeski, J., & Hembrough, M. (2007). Improving social skill in young children, an action research project. *Degree of Master of Art in Leadeship. Sa-int Xavier Universty, Chicago, Illinois*.

Brody, G. H., Murry, V. M., Kim, S., & Brown, A. C. (2002). Longitudinal pathways to competence and psychological adjustment among African American children living in rural single–parent households. *Child development*, *73*(5), 1505-1516.

Burrage, M. S., Ponitz, C. C., McCready, E. A., Shah, P., Sims, B. C., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Age-and schooling-related effects on executive functions in young children: A natural experiment. *Child Neuropsychology*, *14*(6), 510-524.

Cameron, C. E., & Morrison, F. J. (2011). Teacher activity orienting predicts preschoolers' academic and self-regulatory skills. *Early Education & Development*, *22*(4), 620-648.

Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental neuropsychology*, *28*(2), 595-616.

Carlson, S. M., & Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental science*, *11*(2), 282-298.

Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, *22*(4), 489-510.

Carlson, S. M., Zelazo, P. D., & Faja, S. (2013). Executive function.

Casey, B. J., Tottenham, N., & Fossella, J. (2002). Clinical, imaging, lesion, and genetic approaches toward a model of cognitive control. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, *40*(3), 237-254.

Center on the Developing Child – CDC. (2011, February). *Building the brain's "air traffic control" system: how early experiences shape the development of executive function*. Proceedings of National Forum on Early Childhood Policy and Programs, [Working Paper, n. 11], Harvard University, Cambridge, MA. Retrieved from www.developingchild.harvard.edu.

Chan, R. C., Shum, D., Toulopoulou, T., & Chen, E. Y. (2008). Assessment of executive functions: Review of instruments and identification of critical issues. *Archives of clinical neuropsychology*, *23*(2), 201-216.

Çiftçi, H. A., Uyanık, G., & Acar, İ. H. (2020). Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *4*(3), 762-787.

Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2012). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*, Ankara: Kök.

Cole, K., & Mitchell, P. (2000). Siblings in the development of executive control and a theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, *18*(2), 279-295.

Cole, M., Cole, S. R., & Lightfoot, C. (2005). *The Development of Children*. New York: Worth.

Cooper-Kahn, J., & Foster, M. (2013). *Boosting executive skills in the classroom: A practical guide for educators*. John Wiley & Sons.

Corapci, F., & Wachs, T. D. (2002). Does parental mood or efficacy mediate the influence of environmental chaos upon parenting behavior?. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 182-201.

Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2017). Executive function during teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, *63*, 168-175..

Cragg, L., & Nation, K. (2007). Self-ordered pointing as a test of working memory in typically developing children. *Memory*, *15(5*), 526-535.

Cuevas, M., Flores, I., Thompson, K. J., Ramos-Ortolaza, D. L., Torres-Reveron, A., & Appleyard, C. B. (2012). *Stress Exacerbates Endometriosis Manifestations and Inflammatory Parameters in an Animal Model. Reproductive Sciences, 19(8), 851–862.* doi:10.1177/1933719112438443

Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Abry, T. (2013). Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction? *Journal of school psychology*, *51*(5), 557-569.

Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological methods*, *1*(1), 16.

Davies, D. (2011). *Child development: a practitioner's guide* (3rd Ed). New York: Guildford Press.

Dawson, P., & Guare, R. (2010). Executive skills in children and adolescents. *Guilford. (New York)*.

Deater- Deckard, K., Wang, Z., Chen, N., & Bell, M. A. (2012). Maternal executive function, harsh parenting, and child conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *53*(10), 1084-1091.

Decker, P. (2011). *Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Patientenzufriedenheit in der stationären Psychotherapie/Psychosomatik* (Doctoral dissertation, lmu).

Dennis, M. (1991). Frontal lobe function in childhood and adolescence: A heuristic for assessing attention regulation, executive control, and the intentional states important for social discourse. *Developmental Neuropsychology*, *7*(3), 327-358.

Devine, R. T., & Hughes, C. (2014). Relations between false belief understanding and executive function in early childhood: A meta- analysis. *Child development*, *85*(5), 1777-1794.

Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. *Principles of frontal lobe function*,

Diamond, A. (2013). Executive functions. Annual Reviews of Psychology, 64, 135-168.

Diamond, A., & Taylor, C. (1996). Development of an aspect of executive control: Development of the abilities to remember what I said and to "Do as I say, not as I do". *Developmental psychobiology*, *29*(4), 315-334.

Dilworth-Bart, J. E. (2012). Does executive function mediate SES and home quality associations with academic readiness?. *Early Childhood Research Quarterly*, *27*(3), 416-425.

Doenyas, C., Yavuz, M., & Selçuk, B. (2018). Executive function predicts theory of mind and relates mainly to knowledge access and false belief understanding in Turkish preschool children Journal of Experimental Child Psychology, 166, 485-501.

Dowsett, S. M., & Livesey, D. J. (2000). The development of inhibitory control in preschool children: Effects of "executive skills" training. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, *36*(2), 161-174.

Driggers-Jones, L. P. (2017). *Exploring the Relationship between Physical Activity and Executive Function in Early Childhood Populations: An Investigation of Maternal Encouragement of Activity* (Doctoral dissertation, East Tennessee State University).

Dunifon, R., & Kowaleski–Jones, L. (2002). Who's in the house? Race differences in cohabitation, single parenthood, and child development. *Child development*, *73*(4), 1249-1264.

Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American journal of orthopsychiatry*, *77*(4), 534-542.

Ekşi Sınır, G. (2020). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin problem çözme, dikkat becerileri ve yönetici işlevlerinin*

karşılaştırılması (Yayınlanmış Yüksk Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.İstanbul.

Elksinin, L.K. ve Elksinin, N. (1998). Teaching social skills to students with learning and behavior problems. *Intervention in School And Clinic*, 33 (3), 131-140.

Erciyes, A. A. (2011). Effects of second language exposure in the preschool context on first language skills and executive functions of 4 and 5 year olds. *Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi. İstanbul, Türkiye*.

Ertuğrul, Z. (2011). *Zihin Kuramı, Dil ve Çalışma Belleği Arasındaki Gelişimsel Bağlantılar, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü* (Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul).

Etel, E. (2012). *Social competence, theory of mind and executive function in institution-reared Turkish preschoolers* (Yayınlanmış Doktora Tezi) Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul, Türkiye.

Evans, G. W., Lepore, S. J., Shejwal, B. R., & Palsane, M. N. (1998). Chronic residential crowding and children's well- being: an ecological perspective. *Child development*, *69*(6), 1514-1523.

Fay- Stammbach, T., Hawes, D. J., & Meredith, P. (2014). Parenting influences on executive function in early childhood: A review. *Child development perspectives*, *8*(4), 258-264.

Frye, D., Zelazo, P. D., & Palfai, T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive development*, *10*(4), 483-527.

Fuhs, M. W., Farran, D. C., & Nesbitt, K. T. (2013). Preschool classroom processes as predictors of children's cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly*, *28*(4), 347.

Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological bulletin*, *134*(1), 31.

Gartstein, M. A., Bridgett, D. J., Young, B. N., Panksepp, J., & Power, T. (2013). Origins of effortful control: Infant and parent contributions. *Infancy*, *18*(2), 149-183.

Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental psychology*, *40*(2), 177.

Gestsdottir, S., von Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., ... & McClelland, M. (2014). Early behavioral self-regulation, academic

achievement, and gender: Longitudinal findings from France, Germany, and Iceland. *Applied Developmental Science*, *18*(2), 90-109.

Ghuman, J., & Ghuman, H. (Eds.). (2014). *ADHD in preschool children: Assessment and treatment*. Oxford university press.

Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of executive functioning* (pp. 3–12). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8106-5_1

Goldstein, S., Naglieri, J. A., Princiotta, D., & Otero, T. M. (2014). Introduction: A history of executive functioning as a theoretical and clinical construct. In S.

Gözüm, A. İ. C. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarında çalışma belleği ve engelleyici kontrol: Dikkatin aracı rolü. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *4*(3), 609-638.

Greene, C. M., Braet, W., Johnson, K. A., & Bellgrove, M. A. (2008). Imaging the genetics of executive function. *Biological psychology*, *79*(1), 30-42.

Groen, L. (2015). De İnvloed van Gezinsfactoren op de Ontwikkeling Van Executieve Functies bij Kinderen in de Bovenbouw Van Het Basisonderwijs, Master's thesis. *Education and Child Studies*.

Groppe, K., & Elsner, B. (2015). The influence of hot and cool executive function on the development of eating styles related to overweight in children. *Appetite*, *87*, 127-136.

Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*, Pegem Akademi, Ankara.

Gültekin Ahçi, Z. (2016). 3-5 yaş çocuklarının soğuk ve sıcak yürütücü işlev performanslarının annelerin iskele kurma etkinlikleriyle ilişkisi (Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Hackman, D. A., Gallop, R., Evans, G. W., & Farah, M. J. (2015). Socioeconomic status and executive function: Developmental trajectories and mediation. *Developmental science*, *18*(5), 686-702.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Babin, B. J., & Black, W. C. (2010). Multivariate data analysis: A global perspective (Vol. 7).

Hamamcı, B. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Hammond, S. I., Müller, U., Carpendale, J. I., Bibok, M. B., & Liebermann-Finestone, D. P. (2012). The effects of parental scaffolding on preschoolers' executive function. *Developmental psychology*, *48*(1), 271.

Harris, P. L. (2005). Conversation, Pretense, and Theory of Mind. In *Why Language Matters for Theory of Mind, Apr, 2002, University of Toronto, Toronto, ON, Canada; This chapter originated from the aforementioned conference.*. Oxford University Press.

Hay, D. F., & Pawlby, S. (2003). Prosocial development in relation to children's and mothers' psychological problems. *Child Development*, *74*(5), 1314-1327.

Hendry, A., Jones, E. J., & Charman, T. (2016). Executive function in the first three years of life: Precursors, predictors and patterns. *Developmental Review*, *42*, 1-33.

Hockenberry, M. J., & Wilson, D. (2013). *Wong's essentials of pediatric nursing9: Wong's essentials of pediatric nursing*. Elsevier Health Sciences.

Hoff, E. (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech.

Hofmann, W., Friese, M., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2011). Working memory and self-regulation.

Holmgren, S., Molander, B., & Nilsson, L. G. (2007). Episodic memory in adult age and effects of sibship size and birth order: Longitudinal data. *Journal of Adult Development*, *14*(1), 37-46.

Hook, C. J., Lawson, G. M., & Farah, M. J. (2013). Socioeconomic status and the development of executive function. *Encyclopedia on early childhood development*, 1-7.

Hoskyn, M., Iarocci, G., & Young, A. R. (Eds.). (2017). *Executive functions in children's everyday lives: A handbook for professionals in applied psychology*. Oxford University Press.

Howard, S. J., Cook, C. J., Everts, L., Melhuish, E., Scerif, G., Norris, S., ... & Draper, C. E. (2020). Challenging socioeconomic status: A cross- cultural comparison of early executive function. *Developmental science*, *23*(1), e12854.

Hughes, C. (1998). Finding your marbles: Does preschoolers' strategic behavior predict later understanding of mind? *Developmental psychology*, *34*(6), 1326.

Hughes, C. (2011). Changes and challenges in 20 years of research into the development of executive functions. *Infant and child Development*, *20*(3), 251-271.

Hughes, C., & Devine, R. T. (2019). For better or for worse? Positive and negative parental influences on young children's executive function. *Child development*, *90*(2), 593-609.

Hughes, C., & Graham, A. (2002). Measuring executive functions in childhood: Problems and solutions? *Child and adolescent mental health*, *7*(3), 131-142.

Hughes, J., & Kwok, O. M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of educational psychology*, *99*(1), 39.

Hungerford, S., Gonyo, K., Whitford, S., & Bassendowski, N. (2009). Executive functions and their relationship to social skills and problem behaviors.

Husin, L. (2016). Single-Mother Families: An Interactionist Perspective to Examine Cognitive Functioning in Middle Childhood.

Isquith, P. K., Gioia, G. A., & Espy, K. A. (2004). Executive function in preschool children: Examination through everyday behavior. *Developmental neuropsychology*, *26*(1), 403-422.

Jackson, A. P., Brooks-Gunn, J., Huang, C., & Glassman, M. (2000). Single mothers in low-wage jobs: Financial strain, parenting, and preschoolers' outcomes. *Child Development,* 71, 1409–1423.

Jurado, M. B., & Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: a review of our current understanding. *Neuropsychology review*, *17*(3), 213-233.

Kabasakal, Z., & Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, *9*(1), 203-212.

Kagan, J., Herschkowitz, N., Snarey, J., & Ousley, O. (2005). The neural foundations of developmental milestones. *Psyccritiques*, *50*(48).

Kandır, A. ve Orçan, M. (2009). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 2(1), 1-13.

Kapıkıran Acun, N., İvrendi, A., & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 20-28.

Karasar, N. (2012*). Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Karateke, B. (2009). 6-12 yaş çocuklarının dikkat ve ketleme görevlerindeki performans örüntüleri. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Keleş, E. ve Çepni, S. (2006). "Beyin ve öğrenme", *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 66-82.

Kılıç, K. M. (2016). Okul öncesi çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ve sosyal beceri düzeyleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi, Ankara*.

Kılıçgün, M.Y. (2012). *Erken çocukluk eğitimi ders notları*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Klenberg, L., Korkman, M., & Lahti-Nuuttila, P. (2001). Differential development of attention and executive functions in 3-to 12-year-old Finnish children. *Developmental neuropsychology*, *20*(1), 407-428.

Klenberg, Liisa. (2015). Assessment and development of executive functions in school-age children. Institute of Behavioural Sciences University of Helsinki Finland

Korucu, İ. (2014). *Executive function and effortful control: Relations with theory of mind and social behavior* (Doctoral dissertation, Koç University).

Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Miller- Loncar, C. L. (2000). Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child development*, *71*(2), 358-375.

Lane, K. L., Menzies, H. M., Barton-Arwood, S. M., Doukas, G. L., & Munton, S. M. (2005). Designing, implementing, and evaluating social skills interventions for elementary students: Step-by-step procedures based on actual school-based investigations. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *49*(2), 18-26.

Lindon, J. (2012). *Understanding child development: linking theory and practice*. (2nd Edition). Londra: Hodder Education.

Lipina, S. J., Martelli, M. I., Vuelta, B., & Colombo, J. A. (2005). Performance on the A-not-B task of Argentinean infants from unsatisfied and satisfied basic needs homes. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, *39*(1), 49-60.

Loe, I. M., Feldman, H. M., & Huffman, L. C. (2014). Executive function mediates effects of gestational age on functional outcomes and behavior in preschoolers. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, *35*(5), 323.

Mackelprang, J. L., Heyanka, D. J., Lennertz, L. E., Morin, I., & Marker, C. D. (2009, August). Relationship between executive functioning and social skills competency among third and fifth graders. In *Archives of Clinical Neuropsychology* (Vol. 24, No. 5, pp. 454-454). Great Clarendon St, Oxford Ox2 6dp, England: Oxford Unıv Press.

Mahone, E. M., Pillion, J. P., Hoffman, J., Hiemenz, J. R., & Denckla, M. B. (2005). Construct validity of the auditory continuous performance test for preschoolers. *Developmental Neuropsychology*, *27*(1), 11-33.

Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, *11*(1), 1-9.

McAlister, A. R. ve Peterson, C. C. (2013). Siblings, theory of mind, and executive functioning in children aged 3-6 years: New longitudinal evidence. Child Development, 84(4), 1442-1458

Metaferia, B. K., Futo, J., & Takacs, Z. K. (2021). Parents' Views on Play and the Goal of Early Childhood Education in Relation to Children's Home Activity and Executive Functions: A Cross-Cultural Investigation. *Frontiers in psychology*, *12*.

Meuwissen, A. S. ve Zelazo, P. D. (2014). Hot and cool executive function: Foundations for learning and healthy development. *Zero to Three*, 35(2), 18-23.

Mileva-Seitz, V. R., Ghassabian, A., Bakermans-Kranenburg, M. J., van den Brink, J. D., Linting, M., Jaddoe, V. W., ... & van IJzendoorn, M. H. (2015). Are boys more sensitive to sensitivity? Parenting and executive function in preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, *130*, 193-208.

Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual review of neuroscience*, *24*(1), 167-202.

Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current directions in psychological science*, *21*(1), 8-14.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to

complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, *41*(1), 49-100.

Morales, J., Calvo, A., & Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of experimental child psychology*, *114*(2), 187-202.

Morgan, A. B., & Lilienfeld, S. O. (2000). A meta-analytic review of the relation between antisocial behavior and neuropsychological measures of executive function. *Clinical psychology review*, *20*(1), 113-136.

Mulder, H., Pitchford, N. J., Hagger, M. S., & Marlow, N. (2009). Development of executive function and attention in preterm children: a systematic review. *Developmental neuropsychology*, *34*(4), 393-421.

Mun, J., & Yim, D. (2021). The Relationship between Social Skills, Executive Functions, and Story Comprehension in Children with and without Specific Language Impairment.

Neitzel, J. (2018). What measures of program quality tell us about the importance of executive function: implications for teacher education and preparation, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(3), 181-192. doi: 10.1080/10901027. 2018.1457580.

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

Noble, K. G., Houston, S. M., Brito, N. H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M., ... & Sowell, E. R. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature neuroscience*, *18*(5), 773-778.

Öğüt, D. K., Özbaran, N. B., Köse, S., & Kesikçi, H. (2020). Okul öncesi dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda yürütücü işlevler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *21*(4), 423-428.

Öğütcen, A. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ve geometrik şekil algılarının incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. 6. Baskı, Epsilon Yayınları, 293 s., İstanbul.

Öktem, Ö. (2006). *Davranışsal nörofizyolojiye giriş*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri

Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Çakmak, E. K., Özyürek, A., ... & Karayol, S. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(8), 37-46.

Onan, B. (2015). Derin Yapı Yüzey Yapı İlişkisi Bağlamında Temel Dil Becerileri Üzerine Bir Analiz Çalışması, *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* Cilt: 3, Sayı: 3. ss. 28-40.

Onan, B. ve Akgül, G. (2012). "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Programındaki Kazanımların Bütünsel Beyin Modeline Göre Değerlendirilmesi", *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi.* Cilt: 36, Sayı: 1, ss. 111-139.

Orchinik, L. J., Taylor, H. G., Espy, K. A., Minich, N., Klein, N., Sheffield, T., & Hack, M. (2011). Cognitive outcomes for extremely preterm/extremely low birth weight children in kindergarten. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *17*(6), 1067-1079.

Özgören, N. (2010). Sosyal Beceri Eğitimi. Eğitimden Yansımalar, *AREL Eğitim Kurumları,* 28: 18-21.

Öztemür, G. (2018). Relationships between executive functioning, private speech, and emotion regulation in preschoolers (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). *Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul*.

Öztürk, A. (2004). *4-6 yaş çocuklarında prefrontal loba bağlı bellek gelişimi* (Doctoral dissertation, Bursa Uludag University).

Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, *37*(1), 51-87.

Pentland, L., Todd, J. A., & Anderson, V. (1998). The impact of head injury severity on planning ability in adolescence: A functional analysis. *Neuropsychological Rehabilitation*, *8*(3), 301-317.

Peters, J. D. (2015). *The marvelous clouds*. University of Chicago Press.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H Brookes Publishing.

Pizarro, J., Guerrero, E., & Galindo, P. L. (2002). Multiple comparison procedures applied to model selection. *Neurocomputing*, *48*(1-4), 155-173.

Poarch, G. J., & Van Hell, J. G. (2012). Executive functions and inhibitory control in multilingual children: Evidence from second-language learners, bilinguals, and trilinguals. *Journal of experimental child psychology*, *113*(4), 535-551.

Porto, M. F., Puerta-Morales, L., Gelves Ospina, M., & Urrego Betancourt, Y. (2021). Executive functions and performance academic in primary education from the colombian coast. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*.

Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (2007) Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annual Review of Psychology*, 58, 1–23

Powell, K. B., veVoeller, K. K. (2004). Prerontalexecutive function syndromes in children. *Journal of Child Neurology*, 19(10), 785-797.

Ramazan, O. ve Dönmez, Ö. (2018). Sosyal Becerilerin Tanımı, Kapsamı ve Önemi. İçinde H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın İlk Yıllarında Sosyal Beceriler.* Ankara: Eğiten Kitap.

Rashid, T. (2010). Development of social skills among children at elementary level. *Bulletin of education and research*, 32(1).

Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dilworth-Bart, J. E., & Mueller, U. (2007). Erratum to "Executive function and the promotion of social–emotional competence"[Journal of Applied Developmental Psychology 27 (2006) 300–309]. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *4*(28), 379.

Rochette, É., & Bernier, A. (2014). Parenting, family socioeconomic status, and child executive functioning: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, *60*(4), 431-460.

Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Cimeli, P., & Roebers, C. (2013). Executive functions in 5-to 8-year olds: Developmental changes and relationship to academic achievement. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *3*(2), 153-167.

Sadeghi, M. M. M., Manjir, F. A., & Fahimifar, M. J. (2020). Effects of friendship and relationship dimensions of classroom environment on general and academic self-concept. *Learning Environments Research*, *23*(1), 117-128.

Sağlam, C. (2020).*Okul öncesi dönemde çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi. Karabük Üniversitesi. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Zonguldak.

Şahin, F. T., & Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarina etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(3), 395-414.

Şahin, G. (2015). *Okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.

Salmani-Barough, N.; Sharifi-Neiestanak, N.; Kazemnejad, A.; Pashaeypoor, S. Self-concept and influential factors on it in the street children aged 6–12 years. J. Hayat 2003, 9, 6–13.

Samanci, O., & Ucan, Z. (2017). Social skill education in children. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, *21*(1), 281-288.

Sarsour, K., Sheridan, M., Jutte, D., Nuru-Jeter, A., Hinshaw, S., & Boyce, W. T. (2011). Family socioeconomic status and child executive functions: The roles of language, home environment, and single parenthood. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *17*(1), 120-132.

Savci, U. (2017). Dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde aile işlevselliği ve yürütücü işlevlerin aile işlevselliğine olan etkileri (Yayınlanmış Tıpta Uzmanlık Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Bolu.

Sazcı, A. (2014). 9 ve 12 yaş grubu öğrencilerin yürütücü işlevleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Seçer, F., & Kayılı, G. (2009). Social skills and problem behaviour of children with different cognitive styles who attend preschool education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 1554-1560.

Séguin, J. R., & Zelazo, P. D. (2005). Executive function in early physical aggression.

Şendoğdu, M. C. (2000). *Anaokuluna devam eden 5–6 yaş çocuklarının annebabalarını algılamaları ile anne babaların kendi tutumlarını algılamaları arasındaki ilişki*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Serpell, Z. N. ve Esposito, A. G. (2016). Development of executive functions: Implications for educational policy and practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences,* 3(2), 203-210.

Sowell, E. R., Thompson, P. M., Tessner, K. D., & Toga, A. W. (2001). Mapping continued brain growth and gray matter density reduction in dorsal frontal cortex: Inverse relationships during postadolescent brain maturation. *Journal of Neuroscience*, *21*(22), 8819-8829.

Storbeck, J., & Maswood, R. (2016). Happiness increases verbal and spatial working memory capacity where sadness does not: Emotion, working memory and executive control. *Cognition and Emotion*, *30*(5), 925-938.

Suchy, Y. (2009). Executive functioning: Overview, assessment, and research issues for non-neuropsychologists. *Annals of behavioral medicine*, *37*(2), 106-116.

Sulik, M. J., Blair, C., Mills- Koonce, R., Berry, D., Greenberg, M., Family Life Project Investigators, ... & Willoughby, M. T. (2015). Early parenting and the development of externalizing behavior problems: Longitudinal mediation through children's executive function. *Child development*, *86*(5), 1588-1603.

Sümer, Halime Miray & Kızılaslan, Aydın. (2020). Çalışan Bellek ve İşitme Yetersizliği Olan Bireyler. Özel sayı. 110-119.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *SAS for windows workbook for Tabachnick and Fidell using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.

Taşkın-Gökçe, T. G. ve Kandır, A. (2019). Erken çocukluk döneminde yürütücü işlevlerin gelişimi ve değerlendirilmesi ile ilgili Türkiye'de yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(2), 529-546.

Tatlı, S., Selimoğlu, H., & Bademci, D. (2012). Çocukları Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Annelerin Aile Hayatı Ve Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2*(3), 101-114.

Taylı, A. (2012). Kişilerarası İlişkiler ve İletişimde Duygusal Zekâ. *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* (Ed.:Alim Kaya), Pegem Akademi, Ankara.

Thompson, R. A., & Nelson, C. A. (2001). Developmental science and the media: Early brain

Thorell, L. B., & Catale, C. (2014). The assessment of executive functioning using the Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI). In *Handbook of executive functioning* (pp. 359-366). Springer, New York, NY.

Thorell, L. B., & Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental neuropsychology*, *33*(4), 536-552.

Tunalı, S. (2007). Somut işlemsel dönemdeki üstün ve normal zekâlı çocukların somut düşünme yeteneklerinin incelenmesi ve Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi'nin 8- 9 yaş çocukları üzerinde geçerlilik, güvenilirlik, ön norm çalışması (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tunçeli, H. İ. (2012). *Anaokullarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Okul Olgunluklarına Etkilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tuncer, N (2021) Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri-Ebeveyn Formu'nun 48-72 Aylık Çocuklara Uyarlanması ve Bazı Değişkenler Açısından Yordanma Gücünün İncelenmesi. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi DOI: 10.26466/opus.832602

Tuncer, N. (2018). Okul öncesi çocuklarının yürütücü işlevlerinin gelişimini desteklemeye yönelik öğretmen eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. (Yayımlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Turhan, B., & Özbay, Y. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, *1*(2), 54-6

Ülgen, G. ve Fidan E. (1997). *Çocuk gelişimi.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Ünal, F. (2007). Çocuklarda empati gelişimi: Çocuklarda empati gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*. 176, 134–148.

Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *3*(2).

Uysal, A.D. (2014). *Anne destekli, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Uzunoğlu, Selim. (2003). "Beyin Hakkındaki Son Bilgilerin Eğitime Yansımaları", *Eğitimde Kalite Dergisi*, 1(2).

Valcan, D. S., Davis, H., & Pino-Pasternak, D. (2018). Parental behaviours predicting early childhood executive functions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *30*(3), 607-649.

Van Buuren, S., & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of statistical software*, *45*, 1-67.

Veraksa, A., Bukhalenkova, D., & Almazova, O. (2020). Executive functions and quality of classroom interactions in kindergarten among 5–6-year-old children. *Frontiers in Psychology*, *11*, 3099.

Vissers, C., Koolen, S., Hermans, D., Scheper, A., & Knoors, H. (2015). Executive functioning in preschoolers with specific language impairment. *Frontiers in psychology*, *6*, 1574.

Vitiello, V. E., & Greenfield, D. B. (2017). Executive functions and approaches to learning in predicting school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*.

Watson, A. J., & Bell, M. A. (2013). Individual differences in inhibitory control skills at three years of age. *Developmental neuropsychology*, *38*(1), 1-21.

Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L., & Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of educational psychology*, *102*(1), 43.

Wiebe, C., Gibson, I. W., Blydt- Hansen, T. D., Karpinski, M., Ho, J., Storsley, L. J., ... & Nickerson, P. W. (2012). Evolution and clinical pathologic correlations of de novo donor- specific HLA antibody post kidney transplant. *American journal of transplantation*, *12*(5), 1157-1167.

Wiebe, S. A., Espy, K. A., & Charak, D. (2008). Using confirmatory factor analysis to understand executive control in preschool children: I. Latent structure. *Developmental psychology*, *44*(2), 575.

Wiebe, S. A., Sheffield, T., Nelson, J. M., Clark, C. A., Chevalier, N., & Espy, K. A. (2011). The structure of executive function in 3-year-olds. *Journal of experimental child psychology*, *108*(3), 436-452.

Willoughby MT, Wirth RJ, Blair CB, Investigators FLP. Executive function in early childhoood: Longitudinal measurement invariance and developmental change. *Psychological Assessment.* 2012;24(2):418–431.

Yaşar Ekici, F., & Göger, G. (2018). Ebeveynlerin kişilik özellikleri ile çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişki.

Zelazo, P. D. (2015). Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain. *Developmental Review*, *38*, 55-68

Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child development perspectives*, *6*(4), 354-360.

Zelazo, P. D., Blair, C. B. ve Willoughby, M. T. (2016). Executive function: Implications for education. NCER 2017-2020: National Center for Education Research.

Zhang, K. C. (2011). Let's Have Fun! Teaching Social Skills through Stories, Telecommunications, and Activities. *International journal of special education*, *26*(2), 70-78.

Zorza, J. P., Marino, J., & Mesas, A. A. (2016). Executive functions as predictors of school performance and social relationships: Primary and secondary school students. *The Spanish journal of psychology*, *19*.

EKLER

EK1 Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/06/2020-432842

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 29563864-050.04.04-E.432842 02/06/2020
Konu : Kararlar

Sayın Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU

Danışmanlığını yaptığınız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans öğrencisi Nilüfer YILMAZ'ın araştırması ile ilgili yapmış olduğunuz başvuru Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 06.05.2020 tarihli toplantısında alınan 03/07 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek: Etik Kurul Kararı

Adres:Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon:2842234004 Faks:2842234203
E-Posta:ozelkalem@trakya.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.trakya.edu.tr/
Bilgi için: Serkan ÖÇAL
Unvanı: Sekreter

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Oturum Sayısı: 2020/03
KARAR NO: 2020.03.07

Karar Tarihi: 06.05.2020

Akademik danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, Prof.Dr. Emine AHMETOĞLU'nun yaptığı Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans öğrencisi Nilüfer YILMAZ tarafından Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunda değerlendirilmek üzere gönderilen "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerileri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Prof. Dr. Rıdvan CANIM
Üye
Edebiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Prof. Dr. Yüksel BAYRAK
Üye
Kariyer Uygulama ve Araştırma Merkezi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Prof. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye
Devlet Konservatuvarı
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Prof. Dr. Cem ÇUHADAR
Üye
Eğitim Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Prof. Melihat TÜZÜN
Üye
Güzel Sanatlar Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Doç. Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
Üye
İlahiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Doç. Dr. Esma MIHLAYANLAR
Üye
Mimarlık Fakültesi

Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç. Dr. Emre ATILGAN
Üye
Proje Koordinasyon Uyg.ve Arş.Merk.

Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN
Üye
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ILGAZ
Üye
Roman Dili ve Kültürü Arş.Enst.
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇ
Üye
Balkan Araştırma Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

EK-2 MEB İzin Belgesi

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733-44-E.3580524
Konu : Anket İzni

18.02.2020

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 10/01/2020 tarihli ve 169566 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Nilüfer YILMAZ' ın İl Milli Eğitim Müdürlüğümüze bağlı Edirne İl Merkezinde bulunan Resmi/Özel Anaokulları ve Bünyesinde Anasınıfı Olan Okulların öğretmen, öğrenci velisi ve öğrencilerine yönelik uygulamak istediği **"Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerileri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** konulu anketinin uygun görüldüğüne ilişkin 17/02/2020 tarihli ve 3460476 sayılı Valilik Onayı, Veri Toplama Araçları ve Katılımcı Formu ekte gönderilmiştir.

Anket çalışması kapsamında uygulamaya dahil edilen öğretmen, öğrenci velisi ve öğrencilere gönüllülük esasına dayanılarak, eğitim öğretimi aksatmayarak, okul müdürü gözetim ve sorumluluğunda, veli izin dilekçeleri alınmak kaydıyla uygulanması, çalışma esnasında onaylı evrakların çoğaltılarak kullanılması ve araştırma sonunda oluşturulacak raporun basılı ve dijital olarak Müdürlüğümüzle paylaşılması kaydıyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Önder ARPACI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1- Valilik Onayı (1 sayfa)
2- Katılımcı Formu (2 sayfa)
3- Veri Toplama Araçları (16 sayfa)

BELGENİN ASLI ELEKTRONİK İMZALIDIR.
18/02/20
ADI SOYADI
Günay ÖZERGEN

http://edirne.meb.gov.tr/ Tel : (0284) 212 61 22 Bilgi İşlem ve Eğitim Teknolojileri Hizmetleri Bölümü
bilgiislemegitek22@meb.gov.tr Faks : (0284) 212 61 26 Bilgi için: Necat SENGÖR (Bil. İşletmeni) Dahili: 2102

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 8c88-a10c-39d1-bb89-222b kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733-44-E.3460476 17/02/2020
Konu : Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi
b)Trakya Üniversitesi Rektörlüğü'nün 10/01/2020 tarihli ve 169566 sayılı yazısı.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Nilüfer YILMAZ' ın İl Milli Eğitim Müdürlüğümüze bağlı Edirne İl Merkezinde bulunan Resmi/Özel Anaokulları ve Bünyesinde Anasınıfı Olan Okulların öğretmen, öğrenci velisi ve öğrencilerine yönelik uygulamak istediği **"Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerileri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** konulu araştırma çalışması kapsamında yer alan veri toplama araçları Anket Değerlendirme Komisyonu'nca incelenmiştir.

Makamınızca uygun görüldüğü takdirde, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Nilüfer YILMAZ' a ait anket çalışmasının 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde İl Milli Eğitim Müdürlüğümüze bağlı Edirne İl Merkezinde bulunan Resmi/Özel Anaokulları ve Bünyesinde Anasınıfı Olan Okulların öğretmen, öğrenci velisi ve öğrencilerine gönüllülük esasına dayanılarak, eğitim öğretimi aksatmamak kaydı ile veli izin dilekçeleri alınarak, okul müdürü gözetim ve sorumluluğunda uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Dr. Önder ARPACI
İl Milli Eğitim Müdürü

O L U R
17/02/2020
Ali UYSAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

http://edirne.meb.gov.tr/ Tel : (0284) 212 61 22 Bilgi İşlem ve Eğitim Teknolojileri Hizmetleri Bölümü
bilgiislemegitek22@meb.gov.tr Faks : (0284) 212 61 26 Bilgi için: Necat SENGÖR (Bil. İşletmeni) Dahili: 2102

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrakdogrula.meb.gov.tr adresinden 8dd4-d2bc-3d34-b52a-2129 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3

Araştırma Anketi Öğrenci Formu

Sayın Veli;

"Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerileri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konusunda bir çalışma yapmaktayım. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Elde edilen cevaplar gizli tutulacağından tüm soruları içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir. Soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin karşısındaki ( ) içine "X" işareti koyunuz. Lütfen boş madde bırakmayınız.

Göstereceğiniz ilgi ve katılımınız için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Nilüfer YILMAZ
T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

ÇOCUĞA AİT BİLGİLER

1.	**Çocuğun doğum yılı**	.....
2.	**Çocuğun Cinsiyeti?**	( ) Kız ( ) Erkek
3.	**Çocuğunuz daha önce okul öncesi eğitimi aldı mı?**	( )Evet ( ) Hayır
4.	**Çocuğunuzun okul öncesi eğitime devam etme süresi?**	( ) Birinci yılı ( ) İkinci yılı ( ) Üçüncü yılı
5.	**Kardeş sayısı?**	( ) Tek çocuk ( ) Bir kardeş ( ) İki kardeş ( ) Üç kardeş ve üzeri
6.	**Doğum sırası?**	( ) İlk çocuk ( ) Ortanca çocuk ( ) Son çocuk
7.	**Çocuğunuzun herhangi bir gelişim problemi var mı?**	( )Evet ( ) Hayır

AİLEYE AİT BİLGİLER

8. Annenin yaşı	( ) 18-25 yaş ( ) 26-30 yaş ( ) 31-35 yaş ( ) 36 yaş ve üzeri
9. Annenin Öğrenim Durumu	( ) Okur-yazar değil ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu ( ) Lise mezunu ( ) Üniversite mezunu ( ) Lisansüstü
10. Annenin Mesleği:	( ) Ev hanımı ( ) Memur ( ) İşçi ( ) Emekli ( )Diğer belirtiniz.....
11. Babanın Yaşı	( ) 18-25 yaş ( ) 26-30 yaş ( ) 31-35 yaş ( ) 36 yaş ve üzeri
12. Babanın Öğrenim Durumu:	( ) Okur-yazar değil ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu ( ) Lise mezunu ( ) Üniversite mezun ( ) Lisansüstü
13. Babanın mesleği	( ) İşsiz ( ) Memur ( ) İşçi ( ) Emekli ( ) Diğer belirtiniz……..
14. Sosyo-ekonomik durumunuzu nasıl tanımlarsınız?	( ) Alt ( ) Orta ( ) Üst
15. Anne ve babanın birliktelik durumu?	( )Birlikte ( ) Ayrı
16. Aile Tipi?	( )Çekirdek aile ( ) Geniş aile

Araştırma Anketi Öğretmen Formu

Sayın Öğretmen,

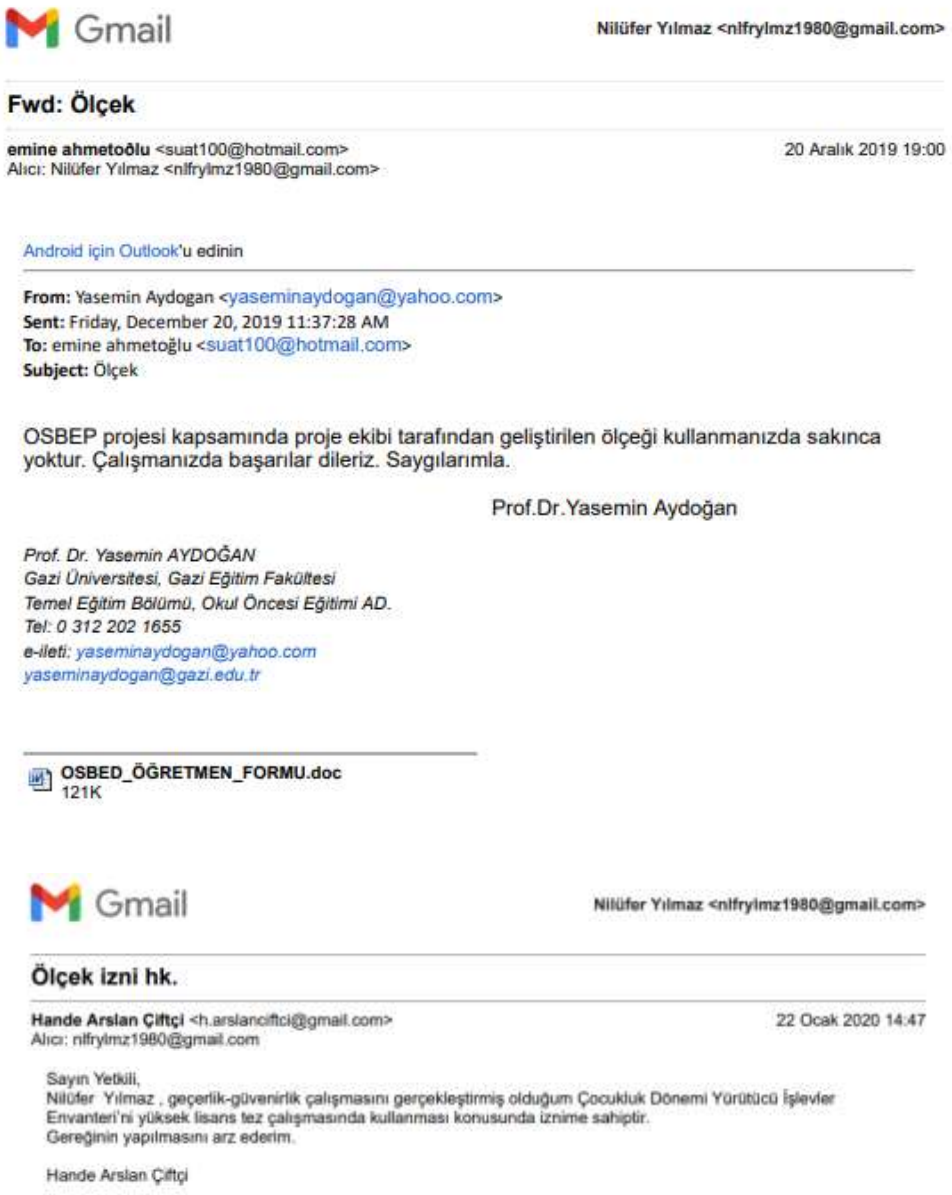
"Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerileri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konusunda bir çalışma yapmaktayım. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Elde edilen cevaplar gizli tutulacağından tüm soruları içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir. Soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin karşısındaki ( ) içine "X" işareti koyunuz. Lütfen boş madde bırakmayınız.

Göstereceğiniz ilgi ve katılımınız için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Nilüfer YILMAZ
T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Yaşınız?	( )18-25 yaş ( )26-30 yaş ( )31-35 yaş ( )36 yaş ve üzeri
2. Cinsiyetiniz?	( ) Kadın ( ) Erkek
3. Öğrenim durumunuz nedir?	( ) Ön Lisans ( ) Dört yıllık lisans ( ) Lisansüstü
4. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?	( ) 1 yıldan az ( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11 yıl ve üzeri

EK-3 Ölçme Araçları İzin Formları



Gmail — Nilüfer Yılmaz <nlfrylmz1980@gmail.com>

Fwd: Ölçek

emine ahmetoğlu <suat100@hotmail.com> — 20 Aralık 2019 19:00
Alıcı: Nilüfer Yılmaz <nlfrylmz1980@gmail.com>

Android için Outlook'u edinin

From: Yasemin Aydogan <yaseminaydogan@yahoo.com>
Sent: Friday, December 20, 2019 11:37:28 AM
To: emine ahmetoğlu <suat100@hotmail.com>
Subject: Ölçek

OSBEP projesi kapsamında proje ekibi tarafından geliştirilen ölçeği kullanmanızda sakınca yoktur. Çalışmanızda başarılar dileriz. Saygılarımla.

Prof.Dr.Yasemin Aydoğan

Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi AD.
Tel: 0 312 202 1655
e-ileti: yaseminaydogan@yahoo.com
yaseminaydogan@gazi.edu.tr

OSBED_ÖĞRETMEN_FORMU.doc
121K

Gmail — Nilüfer Yılmaz <nlfrylmz1980@gmail.com>

Ölçek izni hk.

Hande Arslan Çiftçi <h.arslanciftci@gmail.com> — 22 Ocak 2020 14:47
Alıcı: nlfrylmz1980@gmail.com

Sayın Yetkili,
Nilüfer Yılmaz , geçerlik-güvenirlik çalışmasını gerçekleştirmiş olduğum Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri'ni yüksek lisans tez çalışmasında kullanması konusunda iznime sahiptir.
Gereğinin yapılmasını arz ederim.

Hande Arslan Çiftçi

EK-3

Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Envanteri Öğretmen Formu

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

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

Her soruyu cevapladığınızdan emin olunuz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

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

OKUL ÖNCESİ SOSYAL BECERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ-OSBED ÖĞRETMEN FORMU

OKUL ÖNCESİ SOSYAL BECERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ-OSBED ÖĞRETMEN FORMU

Değerli Öğretmenimiz,

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği, Milli Eğitim Bakanlığı adına TÜBİTAK-KAMAG projesi olarak yürüttüğümüz araştırmanın veri toplama araçlarından biri olarak geliştirilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocuklara ve size ilişkin bazı kişisel bilgileri toplamaya yönelik sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise, çocukların tanımlanan sosyal becerileri ne kadar iyi kullandıklarını belirlemeye yönelik ifadelere yer verilmiştir.

Lütfen tüm soruları cevaplayınız.

Prof.Dr.Esra Ömeroğlu

OSBEP Proje
Yöneticisi

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Çocuğun Adı - Soyadı:

2. Çocuğun Doğum Tarihi: _____ / ____ / _____

(gün) (ay) (yıl)

3. Çocuğun cinsiyeti: ( ) Kız ( ) Erkek

4. Eğitim Durumunuz: ( ) Önlisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

5. Daha önce okul öncesi eğitimde sosyal beceri konulu bir eğitime katıldınız mı?

( ) Evet ( ) Hayır

AÇIKLAMA: Aşağıda 36-72 aylık çocukların sahip olması beklenen sosyal becerileri verilmiştir. Farklı durumlardaki gözlemlerinize dayanarak çocuğun her bir davranışı ne derece iyi kullandığını aşağıda açıklanan beşli derecelendirme ölçeğinden uygun gördüğünüz seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

1 Bu beceriyi kullanmada **hemen hemen** hiç iyi değil

2 Bu beceriyi kullanmada **nadiren** iyi

3 Bu beceriyi kullanmada **bazen** iyi bazen de iyi değil

4 Bu beceriyi kullanmada **çoğu zaman** iyi

5 Bu beceriyi kullanmada **hemen hemen her zaman** iyi